

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES



TESIS DOCTORAL
La identidad sociocultural a partir de la enseñanza histórica de la
ciudad

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA
PRESENTADA POR

Luisa Miranda Menchaca

Directora

Juana Anadón **Benedicto**

Madrid, 2015

Universidad Complutense de Madrid

Departamento de Didácticas de las Ciencias Sociales

Facultad de Educación



TESIS DOCTORAL

**LA IDENTIDAD SOCIOCULTURAL A PARTIR DE LA
ENSEÑANZA HISTÓRICA DE LA CIUDAD**

Presentada por Luisa Miranda Menchaca

Dirigida por:

Dra. Juana Anadón Benedicto

2014

DEDICACIÓN

A quienes honran la profesión del **MAESTRO** y de la **MAESTRA**:

Dra. Carmen Lidia Arcelay, gracias por sus palabras de apoyo y motivación. Ellas forjaron la fortaleza necesaria para continuar y despertaron mis capacidades. Simplemente gracias por creer en mí.

Dr. Félix González Marzo, a pesar que ya no está en el plano físico, sus enseñanzas permanecen. Especialmente aquellas que ejemplifican la justicia y la sencillez de la profesión.

La conexión humana de ambos marcó la diferencia. Para ustedes con amor mi tesis doctoral.

AGRADECIMIENTOS

Con la incertidumbre y los miedos como acompañantes, incursioné hacia un país desconocido. Para poder llegar a la meta hacía falta algo más que voluntad, fortaleza y disciplina, era necesario contar con el apoyo de un equipo. Hoy debo agradecer a quienes hicieron posible esta realidad.

Mis agradecimientos principales son para mi familia de vida: Zuleika Budet, Marilia Budet, Mario Vázquez, Jaime Estrada y Jonathan López. Agradezco el sacrificio, la comprensión y la ayuda durante el camino. Sin su apoyo no hubiese sido posible este desafío. En especial a mi hija Paola, porque a su corta edad tuvo la madurez de entender que la realización personal es imprescindible para ser feliz. Nunca escuché un reproche por mi ausencia o falta de tiempo. Gracias por creer en la búsqueda de los sueños.

Debo reconocer a un ser humano excepcional y las palabras resultan insuficientes para expresar lo que siento. Mis más sinceras gracias a mi Directora, la Dra. Juana Anadón porque a pesar de su cargada agenda me acogió tras la partida de su colega y amigo el Dr. Félix González. Agradezco la dedicación entregada, las correcciones y las enseñanzas que permitieron sacar adelante este trabajo. En medio de la inseguridad me proporcionó tranquilidad y alegría. Le admiro y estimo con todo mi ser.

Así también debo agradecer al profesorado que compone el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales por compartir conmigo ratos agradables y nuevas experiencias de aprendizaje.

Se hace extensivo mis agradecimientos al personal que compone la Escuela Superior Casiano Cepeda. En particular a la directora Danette Quiñones, la secretaria Sra. Maribel Arroyo y la profesora Noemí Núñez. Agradezco su respaldo y servicio durante la aplicación del proyecto. Así también, a los alumnos que formaron parte de la investigación. Con ellos fui maestra y fui aprendiz.

RESUMEN

Estudiar la ciudad no tiene otro sentido que comprender el presente. El conocimiento de su pasado permite entender las estructuras que explican la realidad actual. La ciudad es el resultado de una continua evolución y transformación del espacio y de la sociedad en conjunto a través del tiempo. Es en este espacio donde se forman los alumnos. El paisaje, el barrio, la escuela, la familia, los amigos... conforman su identidad. Sus experiencias están marcadas por el entorno y por las huellas socioculturales. En este medio, se adhieren y se transforman sus conocimientos, sus creencias, sus valores, sus recuerdos, su historia. Por esta razón, la ciudad es reconocida como un espacio socioeducativo para la formación de sus habitantes. Brinda experiencias que facilitan la comprensión del espacio urbano y su complejidad; educa la conciencia histórica y cultural, concede el contacto entre ciudadanos y genera relaciones sociales que facilitan al alumnado su integración y su identificación como parte de una comunidad.

La localidad se caracteriza por la identidad común, el esfuerzo colectivo y el sentido de pertenencia. Pero, ¿qué sucede cuando estas experiencias no son de carácter educativo y finalizan la escolaridad desconociendo la ciudad donde viven? Este trabajo pone de relieve la inexistencia de la localidad como objeto de estudio en los estudios de enseñanza media. El estudio de caso se ciñe al décimo grado en la escuela Superior Casiano Cepeda, localizada en Río Grande Puerto Rico.

En la actualidad, los currículos escolares contemplan la disciplina histórica como el vehículo educativo para enseñar la complejidad del individuo con su espacio, las dinámicas sociales, políticas y económicas que le explican y le caracterizan. A través de su estudio, se pretende fomentar el análisis de la realidad y de la actuación responsable y participativa de la conciencia ciudadana, así como al desarrollo de la estima e identidad del individuo tanto personal como colectiva. En este proceso de construcción personal y social, la escuela cumple un papel fundamental, puesto que la comprensión de la conjunción de los elementos que le forman, cobra sentido cuando se aprende a tomar conciencia de sí mismo, de los demás, de la historia y del rol que se ocupa dentro de ella. Conocer y hacer valer en la escuela didácticamente el patrimonio, constituye una fuente inexcusable para el conocimiento del pasado porque

contienen la herencia de quienes nos precedieron y conforma nuestras señas de identidad. Desde esta perspectiva, el estudio de la ciudad nos ofrece un marco de aprendizaje idóneo. Su estudio permite al alumnado conocer la ciudad desde una mirada crítica. Descubrirse a ellos, a sus pares y a sus familiares en el pasado, encontrándose en el presente, propone un estudio de la historia pertinente. El desarrollo de conocimientos, no tan sólo se da en aspectos cognitivos, sino afectivos; propiciando la identificación con su historia y promoviendo su identidad.

A pesar que el Departamento de Educación de Puerto Rico reconoce la importancia del estudio de la historia local para el desarrollo de la identidad sociocultural, para el bienestar de un país y sus ciudadanos, y delega tan crucial enseñanza en la escuela, la investigación en cuestión revela que el 100% del alumnado carece de conocimientos en torno a la historia de su localidad y el 99% de ellos, no se identifica con ella. Por otro lado, un 100% demuestra no haber tenido experiencias educativas con relación al tema, y un 99% no entiende cómo este conocimiento podría serle útil para la vida.

Ante esta insuficiencia educativa, surge el problema que guía la presente investigación. El planteamiento general del estudio expone que la ausencia de materiales así como la falta de conocimientos del profesorado, son variables que afectan desfavorablemente en la adquisición de los conocimientos que el alumnado según el currículo, debería tener sobre su localidad. Para dar respuesta a tales inquietudes, se propone el diseño de una guía didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudad de Río Grande y aplicar su eficiencia en el aula. Entre los objetivos de la investigación se encuentra el proveer a la docencia un instrumento educativo que represente una alternativa de enseñanza y aprendizaje para fomentar el conocimiento histórico y sociocultural de los alumnos; y por otra parte, que pueda servir de modelo y recurso a otros centros educativos. A partir de esta idea, se desarrolla una metodología que conlleva tres fases de investigación caracterizadas por sus propios procesos.

La primera fase, consiste de entender las partes que componen el problema de investigación. Las mismas, provienen de diferentes segmentos poblacionales: el profesorado y el alumnado. Radica en la administración de encuestas a los dos grupos. La consulta dirigida al profesorado de Estudios Sociales, permite explorar su práctica

profesional y sus necesidades. Mientras, la encuesta dirigida al alumnado indaga en los conocimientos, las experiencias educativas y las actitudes con relación a la historia de la localidad. El propósito de la encuesta es establecer una correlación entre la práctica del profesorado y la ausencia de conocimientos en el alumnado.

La segunda fase de la investigación, se caracteriza por la búsqueda de información, el estudio de documentos y la construcción de recursos y materiales didácticos. Tiene como objetivo conceptualizar la guía didáctica en el marco de la psicología educativa y la didáctica de la historia. Para sincronizar la información de la localidad con los métodos de enseñanza y aprendizaje se recurre a la didáctica y a los expertos en el tema de psicopedagogía. De esta forma, se diseña una estructura educativa basada en las aportaciones empíricas sobre el aprendizaje humano que surgen de las teorías y los modelos de los exponentes más importantes de la psicología del aprendizaje. A partir del perfil del estudiantado y de sus necesidades, se construyen actividades fundamentadas en las ideas de aquellos que promueven una enseñanza activa y el enfoque socio-constructivista del conocimiento.

La metodología que conlleva la guía didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudad de Río Grande, se implementa en la tercera fase de estudio. Se pone a prueba el instrumento para validar su efectividad en el aula. La muestra seleccionada para esta fase consta de 77 estudiantes de escuela Secundaria matriculados en el curso de Historia de Puerto Rico. La misma, se conforma de cuatro grupos, entre las edades de 15 y 16 años.

La aplicación del instrumento conlleva una estructura educativa secuenciada por contenidos y procedimientos que mantienen una continuidad, permitiendo un aprendizaje progresivo. La guía se caracteriza por cuatro unidades de aprendizaje. Éstas son abarcadoras y están organizadas a través de competencias, objetivos didácticos, contenidos, actividades, evaluaciones, recursos y materiales didácticos. El proceso educativo es conducido por una metodología de investigación.

En la tercera fase, el diseño de investigación se transforma de un diseño multiniveles a uno de carácter descriptivo. Éste se conoce como investigación de diseño o investigación de desarrollo, y se enmarca dentro del paradigma metodológico de Investigación Educativa. A partir de la complejidad que representan los estudios de campo en el área de educación, donde la manifestación de las variables puede contener

elementos objetivos y subjetivos, se opta por un diseño mixto (cuantitativo y cualitativo). La fase cuantitativa examina los aspectos objetivos (adquisición de conocimiento), mientras que la fase cualitativa analiza los elementos subjetivos (motivación y experiencia).

La recopilación de los datos del estudio conlleva una diversidad de instrumentos mixtos. Esto con el fin de evidenciar cómo un estudio valida el otro o cómo le apoya. Para analizar los datos cuantitativos se utilizan técnicas sencillas de estadísticas (medidas de tendencia central / media), que proporciona la organización y el resumen de los resultados para ser interpretados y analizados.

En el análisis global de los datos del estudio se obtienen resultados que permiten establecer una mejoría en el aprendizaje de la historia local. En el área cuantitativa (post-prueba, cuestionarios, etc.) posterior a la enseñanza, se demuestra el dominio de los contenidos de la localidad. Por otra parte, los instrumentos de carácter cualitativo, revelan que cuando el alumno se involucra y se responsabiliza por su aprendizaje, se motiva y aprende. Según la interpretación de los resultados, en la medida en que los alumnos se exponen a experiencias educativas conducidas por una metodología de investigación, mejoran las capacidades que requieren de un nivel superior de pensamiento (indagar, investigar, criticar, formular, deducir, reflexionar, diferenciar, analizar, crear, etc.). En este sentido, la guía corrige deficiencias mostradas desde el principio, en áreas relacionadas con destrezas geográficas, desarrollo personal (actitudes) e investigación. Así también, los alumnos exponen una evidente preferencia hacia los métodos educativos que fomentan la participación directa con el objeto de estudio. Es decir, los recorridos didácticos, el estudio de campo y las actividades que incluyen el manejo de tecnología. Además, prefieren aprender de manera colaborativa.

Basado en el análisis de resultados se concluye que la falta de enseñanza de historia local es un factor que afecta los conocimientos del lugar donde vive el alumnado. Esta carencia de conocimientos tiene repercusiones en el desarrollo de la identidad sociocultural y en el valor por el entorno, puesto que el desconocimiento crea disociación entre los elementos sociales, históricos y culturales que guardan relación con su vida diaria. Pareciera que la ciudad y todo lo que ella encierra, está

aislada de su realidad, formando una desconexión intelectual y emocional con el territorio, provocando ausencia de valor por su historia y por su patrimonio local.

La presente investigación demuestra que un enfoque constructivo del aprendizaje utilizando los espacios históricos, sociales y naturales de la localidad, conduce a los alumnos al desarrollo de una mirada crítica y valorativa de su entorno. De igual manera, que el aprendizaje de la ciudad en un contexto interdisciplinar e investigativo, facilita a los alumnos la comprensión de las relaciones multicausales que explican el presente.

La contribución de este trabajo radica en el descubrimiento de una realidad que afecta a la comunidad escolar de Río Grande. A través del estudio de campo, proporciona a la docencia un modelo con características científicas que unifica las teorías psicopedagógica con la didáctica de la disciplina histórica. A su vez, proporciona al profesorado una variedad de fuentes documentales sobre la ciudad desconocidas por su difícil acceso. De esta forma, se desarrollan recursos para enseñar y aprender la localidad fácilmente adaptable a las necesidades del estudiantado, y que cumple con los requisitos del Estado. Finalmente, se realiza una aportación a la didáctica de la Historia General de Puerto Rico, al facilitar el estudio de la historia local en función del presente y en beneficio de sus ciudadanos.

Palabras claves: Ciudad, estrategias de enseñanza-aprendizaje, guía didáctica, historia local, identidad sociocultural, fuentes históricas, constructivismo, historiografía y didáctica de la Historia.

ABSTRACT

Studying the city has no other meaning than understanding the present. Understanding its past allows us to know the structures that explain its present reality. The city is a result of a continuous evolution and transformation of space, time and society as a whole. It is the place where the students are educated and formed. The neighborhood, landscape, school, family, and friends are where students develop their identity. Their experiences are marked by their environment or surroundings. The time and location allows them to develop knowledge, beliefs, values and memories. For this reason, the city is recognized as a social educational place responsible for the formation of its citizens. It provides experiences that facilitate the comprehension of the urban space and its complexity; educates with the purpose of promoting students' awareness of the history of their surroundings as well as contact with their culture. It also generates a social relationship which recognizes and integrates the students as part of a community.

The community is characterized by a common identity, collective effort and sense of belonging. But, what happens when experiences are not of educational nature and students do not know the city where they live? The following investigation highlights the results and effects of teaching and exposing Casiano Cepeda High School Tenth Grade Students to the history of their surroundings in Río Grande, Puerto Rico.

In the present, the school curriculum consider the historical discipline as the educational instrument to teach the complexity of the individual with his space, the social, political and economic dynamics that explain and characterized them. Through its study, it is pretended to encourage the critical analysis of reality and the responsible performance of the citizen conscience, as well as the development of the stem and identity of the individual both personal and collective. The understanding of customs, origins, values, ideas are obligatory topics, since it is necessary to know who we are, where do we belong to, what formation we have within a given group and at the same time, how are we distinguished from others, within a setting of diversity and respect. From this perspective, the teaching of local history gives potency to identity in multiple ways.

In spite of that Department of Education of Puerto Rico recognize the importance of the study of the local history for the development of the social and cultural identity for the well-being of a country and its citizens. It delegates the important teaching on the school. The investigation on this matter reveals that the 100% of the students do not have the knowledge about the history of the locality and the 99% of them are not identified with it. On the other hand, a 100% demonstrate not having had educational experiences related to the topic, and a 99% do not understand how this knowledge could be useful for the lives.

In view of this educational insufficiency, the problem that guides the present investigation arises. The general proposal of the study shows that the absence of materials and knowledge in the teaching profession, are variables that affect unfavorably the knowledge, the educational experiences and the identification of the students with their locality. To respond to these worries, it has been proposed the design of a didactic guide for the teaching and learning of the city of Río Grande, and verifies its efficacy in real conditions in the classroom. Among the objectives of the investigation we find to provide an educational instrument which represents an option to foster the historical, social and cultural knowledge of the students can be extrapolated to other educational centers. As of this idea, a methodology is developed which involves three investigation phases that are characterized by their own process.

The first phase, consist of the understanding the parts that compose the problem of investigation. These parts come from different segments of populations: the teacher and the students. This first phase of the study consist of the administration of surveys to both groups. The consultation addressed to teachers of Social Studies, allows exploring their professional practice and their needs. The survey to given to students of secondary grades, investigates on knowledge, experiences and the attitude related to the history of the locality. The objective of the survey is to establish a correlation between the practices of the teachers and the absence of knowledge in the students.

The second phase of the investigation is characterized for the search of information, the study of documents and the construction of resources and didactic materials. It has the objective of conceptualizing the teaching guide on the setting of the scientific practice of the educational psychology and the didactic of the history. In

this sense, in order to improve the teaching of the local history, it is necessary the integration and joint of two variables: the understanding of the local history and the synchronization of the teaching methods with the learning mechanisms. By doing this, the content of the guide it is based on generalizations about learning that are in harmony with the contemporary theories, the practice of the historic discipline and pedagogic experimentation. At the beginning, it is pursued the design of an educational structure based on the empiric contributions about human learning that emerge from the theories and models of the most important exponents of the learning psychology. As of the students profile and their needs, activities are constructed, based on the ideas from those who promote a constructivist vision of knowledge.

The didactic guide for teaching and learning about the city of Rio Grande is implemented in the third phase of the study. The instrument is proven in order to validate its effectiveness in the classroom. The sample selected for this phase consists of 77 students from high school enrolled in the course of History of Puerto Rico. It consists of four groups, from the ages of 15 and 16.

The application of the guide entails an educational structure that is characterized by four units of learning. This structure permits that the contents and procedures keep up their continuity so that it makes possible for the students a progressive learning. These Units are very inclusive and they are sequenced by means of competencies, didactic objectives, contents, activities, evaluations, resources and didactic materials determined by the methodology of the investigation.

The design of the investigation in the third phase is transformed from a one of multilevels to one of descriptive character. This is known as an investigation of development and it is framed in the methodological paradigm of educational investigation. From the complexity than represent the field studies in the area of education, where the manifestation of variables that can contain objective and subjective elements, a quantitative and qualitative design of parallel phases, in which the combination of both approaches occurs in similar periods, not too distant one from another. The qualitative phase examines subjective elements (motivation and experience) thus; the study is approached with much more depth and provides a complete approach to the phenomenon of learning. In other words, the quantitative phase measures the effect of teaching strategies in the students learning. The

qualitative phase facilitates the understanding of the effects of the learning strategies in the motivational and attitudinal aspect for the educational learning experience.

The gathering of facts for the study entails the use of a diversity of combined instruments. The analysis of mixed data requires the organization of quantitative and qualitative results. This is done in order to prove how a study validates another study. Thus the compiled data are encoded, analyzed and interpreted. In this phase the manner by which the results obtained will be conveyed, reported, and informed. In order to analyze the quantitative results, simple static techniques (measure of central tendency) are used.

In the global analysis of data results are obtained that allow to establish the improvement in the quantitative area, after teaching the post-test indicates a growth in the learning. Follow the implementation of the didactic guide, it is evident the predominant exceeding score. On the other hand, the qualitative instruments reveal when the students are motivated to learn and become involve, responsible for their learning. According to the results revealed by the observation indicators as students are exposed to educational experiences learning and motivational progress. The students improve capabilities that require a high level of thinking (critique, formulate, deduct, thin over, differentiate, and analyze). In this sense, the guide corrects deficiencies show from the beginning in geographic skills, attitudes and of investigation skills. On the other hand, the students show an evident preference towards the educational methods that promote a direct participation with the object of study. In other words, the didactics (educational materials), the field study and the activities that include the management of technology are preferred by the students. Furthermore, the prefer learning collaboratively.

Based on the above, it is concluded that the lack of teaching local history is a factor that affects students' knowledge of where they live. This lack of knowledge has effects repercussions in the development of the sociocultural identity and the value of the surroundings. This lack of knowledge crates dissociation between the social historical and cultural elements that relate with the students' daily lives. This means, the students do not relate identity with the space and history of the place where they are born and develop. This occurs because the lack of educational experiences that teach tem the connection mentioned previously. Students' knowledge and experiences

are evidently conditioned by their immediate setting. Thus, setting aside the formal education that prepares them for life. It seems that the city and all that is enclosed within, is isolated from the students' reality. Therefore, this causes students to have a lack of value towards their history and local heritage.

The present investigation shows that learning the historical, social and natural spaces, guides the students to the development of a critical and valuable look of the environment, of the same manner, that the active teaching and the constructive learning of the city in an interdisciplinary context, facilitate the students the understanding of the social and cultural transformations that explain the present.

The present investigation is a valuable contribution for the Educational System of Puerto Rico, both at local and national level. In this context, the contribution of this work lies in the discovery of a real situation that affects the school community of Rio Grande. In the field study that provides an effective model for the teaching of the city, with scientific characteristics that promotes the constructive learning; the contribution of a didactic guide that meet the requirements of the state and provides the teacher of documentary sources of the city of Rio Grande, that are unknown because of its difficult access. Finally, it is a contribution to the General History of Puerto Rico and facilitates citizens the history of their setting.

Key Words: city, teaching, learning didactic guide, local history, social-cultural identity, historical sources, constructivism, history-graphic, and didactic of History.

ÍNDICE

ABSTRACT.....	x
INTRODUCCIÓN	21
PRIMERA PARTE: JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	26
CAPÍTULO 1. ESTRUCTURA Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	26
1. Planteamiento del problema de investigación..	30
2. Hipótesis	30
3. Justificación del estudio	31
4. Objetivos estudiados	34
5. Aspectos metodológicos.....	36
6. Limitaciones/Delimitaciones.....	37
 CAPÍTULO 2. MARCO INSTITUCIONAL Y EDUCATIVO DE LA INVESTIGACIÓN.....	 38
1. Departamento de Educación de Puerto Rico. Aspectos relevantes de su desarrollo y organización.....	38
2. Marco Curricular de los Estudios Sociales: definición, estructura, objetivos y organización	43
2.1. El programa de Estudios Sociales, Estándares y Expectativas	50
2.2. Valores y actitudes en el Currículo del Programa de Estudios Sociales.....	54
2.3. La enseñanza de la historia y la identidad socio cultural en el programa de Estudios Sociales	55

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN 63

1.	Tendencias educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	65
1.1.	Hacia una transformación educativa	65
1.1.1.	Metodología activa en el proceso de enseñanza y Aprendizaje.....	68
2.	El proceso de aprendizaje y las teorías educativas: aportaciones de la Psicología Educativa a los currículos escolares	70
2.1.	El modelo conductista y el modelo cognitivista	72
2.2.	El constructivismo en el proceso de enseñanza - aprendizaje.....	74
2.2.1.	Aportaciones de Jean Piaget.....	79
2.2.2.	Lev S. Vygotsky y el socio-constructivismo.....	82
2.2.3.	Aportaciones de John Dewey	85
2.2.4.	Aportaciones de Ausubel y Novak: aprendizaje significativo y los mapas conceptuales	87
2.2.5.	Aportaciones de Jerome S. Bruner: Aprendizaje por descubrimiento	90
2.2.6.	Aportaciones de Albert Bandura y Robert Gagné.....	94
2.2.7.	Benjamin Bloom y Norman Webb: propuestas educativas para la planificación y la evaluación del aprendizaje.....	96
3.	Teoría cognoscitiva-humanista como propuesta educativa.....	101
4.	Aportaciones de la psicología educativa a la enseñanza y el aprendizaje de la historia.....	103

CAPÍTULO 4. EL MARCO HISTORIOGRÁFICO Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA..... 108

1.	Algunas tendencias historiográficas y su aportación a la didáctica de la historia	108
----	---	-----

1.1.	Hacia una renovación historiográfica.....	109
1.1.1.	Historia social: mentalidades y cultura	112
1.1.2.	Historia del tiempo presente	118
1.1.3.	Historia Ecohumanista	120
1.1.4.	Historia de la vida cotidiana.....	121
1.1.5.	Historia local	126
2.	La didáctica de la historia en el aula	128

CAPÍTULO 5. LA HISTORIA LOCAL COMO FUENTE Y RECURSO

DIDÁCTICO 134

1.	La localidad como recurso didáctico para el aula	134
1.1.	Las posibilidades del medio en el proceso de la enseñanza- aprendizaje	136
1.2.	La enseñanza-aprendizaje de la historia local en el desarrollo de la identidad sociocultural.....	140
1.3.	La ciudad de Río Grande como recurso didáctico	144
2.	Fuentes, métodos, estrategias y recursos para la enseñanza y el aprendizaje de la historia local	150
2.1.	Las fuentes históricas como recurso didáctico para enseñar la historia local	153
2.1.1.	Fuentes escritas	155
2.1.2.	Fuentes iconográficas: imágenes y fotografía.....	158
2.1.3.	Fuentes materiales	160
2.1.4.	Fuente oral como recursos didácticos para desarrollar la comprensión del pasado próximo.....	163
2.1.4.1.	La entrevista como técnica para enseñar y aprender la historia local	167

2.2.	Los itinerarios didácticos como recurso para enseñar y aprender la historia local desde un contexto interdisciplinar.....	169
2.3.	El Aprendizaje basado en proyectos y el Aprendizaje basado en problemas como métodos de enseñanza para aprender la historia local.....	174
2.3.1.	El trabajo cooperativo y los proyectos de investigación en el aprendizaje de la historia local	186
2.3.2.	Las aportaciones las TICs	191
3.	Materiales gráficos para el conocimiento de la localidad	201

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA Y APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN..... 215

CAPÍTULO 6. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN..... 215

1.	Diseño	216
2.	La muestra. Tipología, representatividad y selección de los informantes	217
3.	Recopilación de datos	219
3.1.	Primera fase de estudio.....	220
3.3.1.	Encuesta al alumnado.....	220
3.1.2.	Encuesta al profesorado	222
3.2.	Segunda fase de estudio.....	224
3.3.	Tercera fase de estudio.....	225
3.3.1.	Instrumentos y técnicas de la investigación empleadas en el aula	226
3.3.1.1.	Aplicación de instrumentos cuantitativos	227
3.3.1.2.	Aplicación de técnicas cualitativas	228
4.	Validez de estudio	232
5.	Análisis de datos mixtos.....	234

6.	Contexto local de estudio	235
----	---------------------------------	-----

CAPITULO 7. APLICACIÓN DE LA GUÍA DIDÁCTICA EN EL AULA 239

1.	Estructura y organización de las unidades didácticas	239
2.	Competencias.....	250
3.	Presentación y contenido de la guía didáctica.....	251
3.1.	Objetivos generales de la guía didáctica	252
3.2.	Presentación de la unidad didáctica: Marco histórico y sociocultural de Río Grande	254
3.2.1.	Fase de Exploración	255
3.2.2.	Fase de introducción de conceptos.....	257
3.2.3.	Fase de estructuración del conocimiento	261
3.2.4.	Fase de aplicación	300
3.2.5.	Propuestas de rúbricas para evaluar el aprendizaje.....	303

CAPÍTULO 8. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS..... 304

1.	Resultados cuantitativos.....	304
1.1.	Encuesta al profesorado	304
1.2.	Encuesta al alumnado.....	307
2.	Resultados cualitativos: Análisis de las observaciones y los comentarios del alumnado	323

CONCLUSIONES..... 336

SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES 345

BIBLIOGRAFÍA..... 347

ANEXOS (véase en CD)

INTRODUCCIÓN

La ciudad ha desempeñado desde tiempos remotos un papel fundamental en el proceso de socialización e identificación del ser humano. Ésta ha sido escenario de múltiples transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que permiten explicar los procesos históricos que caracterizan el presente. En este contexto, la ciudad debe ser considerada como un espacio socioeducativo.

La ciudad será educadora cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económicas, sociales, políticas y de prestación de servicios) una función educadora, cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes.¹

En la presente investigación se pone de relieve la ausencia de enseñanza y aprendizaje de la historia local en el nivel Secundario del Sistema Educativo de Puerto Rico, específicamente en la ciudad de Río Grande. El problema de investigación surge en el aula, tras años de experiencia docente. Todos los años es común encontrar alumnos que muestran falta de conocimientos básicos en torno al lugar donde viven. Además, resulta evidente la falta de valor por éste. En reconocimiento a la importancia del conocimiento de la historia local para la formación ciudadana, se plantea una necesidad real en la profesión. Con esta inquietud como norte se realizó este estudio.

Para hallar respuesta a la falta de conocimientos del estudiantado, se indagó en la posición que ocupa la historia local y la identidad ciudadana en los planes educativos del Departamento de Educación de Puerto Rico. Se encontró que ambos temas se encuentran ligados en la plataforma curricular del Programa que dirige la enseñanza de los estudios sociales y la Historia, e incluso, que es mandatorio (Ley Núm. 88, Parte V, 22 de junio de 2002), dirigir los currículos educativos a tales conocimientos, pues se conciben como fundamentales en la preparación de la ciudadanía.

¹ Citado en Aranguren, R. y Antúnez, A., 1990, p. 7.

Resulta de gran valor estimular un constante contacto entre el estudiante y su entorno, convirtiendo su medio ambiente en un laboratorio pertinente. Es por ello que la comunidad, el pueblo y el País tienen que ser parte de su escenario educativo, a través de experiencias de aprendizaje en las cuales se utilicen diversos ambientes que conlleven el desarrollo de las actividades escolares extracurriculares dirigidas y organizadas en la clase de estudios sociales.²

A pesar que se establece la necesidad de brindar experiencias educativas con relación al entorno del estudiantado, no se encontraron guías ni recursos didácticos eficaces que promuevan tal enseñanza. Ante este vacío, se realizó una consulta exploratoria entre los alumnos y el profesorado para indagar en el estado de la cuestión.

La investigación fue iniciada con un diseño multiniveles³ porque el entendimiento del problema provenía de diferentes grupos. Los resultados revelaron que existe falta de recursos didácticos y necesidad de orientación por parte de los docentes. Un 82% de los encuestados aceptó que no planifica en torno a la historia de la localidad. Mientras que un 91% no cuenta con la información necesaria que le permita enseñar la historia local. Esto frente a un 100% que indicó no contar con materiales didácticos para el desarrollo de sus clases con relación al tema. Por otra parte, la encuesta dirigida a estudiantes evidenció una escasa experiencia educativa con relación a la historia local, estableciendo una clara relación entre la ausencia de enseñanza y el conocimiento e interés del alumnado por ésta. De esta forma, quedó expuesta la presencia de un problema educativo.

La ciudad es actualmente, el principal escenario de la acción humana, en ella se construyen las estructuras sociales a través del tiempo. Entonces, cabe plantearse ¿cuáles son los efectos de su desconocimiento para la ciudadanía? O todo lo contrario ¿cuáles son los efectos de una ciudadanía que conoce el territorio, la historia y la cultura de la localidad? Estos asuntos deben ser principios que rijan el espacio

² Cita en Carta Circular núm. 3-2013-2014. (p. 6).

³ En los estudios multiniveles el investigador tiene que adentrarse a diferentes niveles de análisis porque el problemas tiene diversas dimensiones, manifestaciones o ramificaciones (Ponce, 2011, p. 94).

educativo de cualquier país. En este contexto, la ciudad es un recurso con amplias posibilidades educativas.

En la ciudad convergen diversos campos del conocimiento, sobre todo los integrados a las ciencias sociales: desde la historia, que da la posibilidad de analizar y conocer el devenir en un micromundo que contiene gran parte de los elementos estructurales de las sociedades pensadas, hasta la geografía, no son la urbana, pues el fenómeno urbano supera los temas de morfología y permite incorporar elementos de demografía, geografía de intercambios, de la producción etc. Junto a la historia y la geografía, debe pensarse que también se puede abordar el hecho urbano desde la sociología, la economía, la literatura, etc.⁴

Abordar la localidad desde la interdisciplinariedad permite enriquecer el conocimiento de la realidad, por lo que la ciudad supone un objeto de estudio fundamental, puesto que es un lugar donde se desenvuelve la vida de la mayoría del estudiantado. Desde esta perspectiva, sirve al profesorado como modelo para enseñar el funcionamiento de escenarios cercanos y lejanos, tanto espacial como temporal. Así, la historia local se convierte en un recurso metodológico indiscutible, porque admite el conocimiento y el análisis de la relación espacio, tiempo y sociedad en continua evolución y transformación. De esta forma, el alumnado accede al entendimiento de las estructuras que conforman el pasado y explican el presente.

Estudiar las huellas del pasado utilizando el entorno como recurso didáctico, acerca a los alumnos al conocimiento de aquellos que les precedieron y conforman las señas de identidad del lugar donde viven. Por lo que, su enseñanza contribuye a despertar actitudes de interés por su historia y por su ciudad. Ambas, encierran todas las variables que implican la preservación de la memoria colectiva y el patrimonio histórico y cultural. La convergencia de estos elementos, hace posible la identificación de un pueblo con su territorio y con su comunidad. En este sentido, el estudio de la historia local fomenta en los alumnos actitudes positivas y de respeto al medio, ya que esa identificación, desarrolla la ciudadanía responsable y comprometida (P. Rodrigo y A. Rodrigo, 2000, p. 29).

⁴ Cita en IBER, 3, pp.4-5.

Los profesores A. García y J. Jiménez (2012) afirman que la identidad debe ser un objetivo fundamental y una meta prioritaria en la educación social. En las ciudades se entremezclan las relaciones entre espacio y los acontecimientos de su pasado “pero la ciudad no dice su pasado, lo contiene escrito en los ángulos de sus calles, en las rejas de sus ventanas, en sus monumentos históricos, etc. La destrucción de patrimonio cultural es el aniquilamiento de la memoria histórica de una colectividad y, por tanto, su preservación contribuye al arraigo y coherencia de la comunidad...”.⁵ Ciertamente, enseñar a los alumnos a preservar su identidad sociocultural y su historia es responsabilidad que recae mayoritariamente en la escuela.

El planteamiento que se muestra en las pasadas líneas forma parte de la idea que conduce al señalamiento de la insuficiencia educativa con relación al tema en la educación puertorriqueña. Ante esto, se propuso desarrollar una investigación para establecer alternativas o soluciones, mediante la construcción de una guía didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la historia local de Río Grande, que pudiese ser extrapolada a otros centros educativos. Con esta iniciativa se pretendió orientar al profesorado en la planificación instructiva, utilizando la enseñanza histórica de la ciudad como recurso didáctico para facilitar el aprendizaje histórico, fomentar la identidad sociocultural de los alumnos, y a su vez, el desarrollo de valores ciudadanos.

Resulta fundamental que los profesores se planteen la responsabilidad de desarrollar los contenidos y los significados en cuanto a los valores cívicos, culturales y patrimoniales, mediante la búsqueda del saber científico, teórico y práctico para la formación social del estudiantado. Pero esto, desde una metodología dirigida a la eficacia educativa, pues este conocimiento debe ser adquirido para ser útil en la vida. Las palabras del profesor J. Prats (1996) resultan acertadas cuando plantea la complejidad que supone enseñar la historia local por razones didácticas e historiográficas. La primera, por la confusión que produce la ordenación de contenidos que deben ser enseñados, y la segunda, por la confusión que existe sobre la materia histórica.

⁵ Cita en Revista Didáctica Específicas (2012), Núm. 5 ISSN, 1989-5240.

La incorporación de la historia local al aula es mucho más complicada que el afán de saber qué pasó en mi localidad o quién y para qué se construyó determinado edificio o barrio. Mal se puede enseñar el uso de fuentes y su procesamiento, si no se cuenta con una cierta experiencia investigadora en Historia. Si es complicado enseñar lo que se sabe, podemos afirmar que resulta casi imposible enseñar lo que se desconoce (p.76).

De acuerdo con esta idea, la construcción de la guía didáctica procura cuidar la metodología seleccionada por considerar que es fundamental para el éxito de la práctica educativa la forma en la que se enseñan los contenidos de la localidad.

La estructura que conforma la presente tesis tiene como objetivo contextualizar la guía didáctica dentro de un marco referencial. En primer lugar, se expone el marco general que rige el Departamento de Educación de Puerto Rico y el Programa de Estudios Sociales. Esto, con doble propósito. Por un lado, orientar acerca de las disposiciones que organizan la educación del territorio donde se lleva a cabo la investigación, y por otro, enmarcar la guía para cumplir con los parámetros y contenidos curriculares del Sistema. En segundo lugar, el marco teórico en el que se establecen las metodologías de enseñanza. En esta sección, también se contempla un componente historiográfico con fines explicativos, para dirigir el enfoque histórico de las actividades didácticas. De manera global, las secciones se sustentan en experiencias profesionales del campo de la Psicología, la Historia, la Geografía, la Tecnología, las Ciencias Sociales y la Didáctica.

Por otra parte, el marco metodológico abarca todo lo relativo a la puesta en práctica de la guía en condiciones reales del aula. En él, se recogen los detalles y los procedimientos del estudio. Además, se presenta la estructura general que conllevó el proceso de enseñanza y aprendizaje de la ciudad, junto con el documento (parcial) construido para cumplir con los objetivos de la presente investigación.

Finalmente, se muestra el análisis de resultados y las conclusiones del estudio. Este apartado concluye con implicaciones y sugerencias para la práctica profesional en el campo educativo.

PRIMERA PARTE: JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1. ESTRUCTURA Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACION

1. Planteamiento del problema

“El caminar de la investigación histórica ha conducido a los historiadores hacia vías nuevas: ha hecho nacer nuevas preguntas y nuevos métodos, sobre todo en los cincuenta últimos años. Si la enseñanza de la historia omitiese seguir estas nuevas tendencias, ¿no sería como un cuerpo muerto en una sociedad que evoluciona? Toda conciencia está en perpetuo movimiento; la historia es una ciencia particularmente fecundada... enseñar historia no consiste en actualizar una fe nueva: es mucho más que gimnasia intelectual para aprender a saber interrogar. Pero ¿sabemos, incluso hoy día, enseñar esta gimnasia?”⁶.

La escuela, como institución viva y dinámica, es uno de los agentes principales ligados a la transformación de la sociedad. En la actualidad la didáctica de la Historia es parte integral de esta evolución. No solo reconstruye hechos de la humanidad, sino que adquiere una importancia fundamental para el entendimiento de la realidad social, el desarrollo cívico del ciudadano, el fortalecimiento de la identidad, la cultura, los valores y el pensamiento crítico, entre otros. Desde esta perspectiva, el Sistema Educativo de Puerto Rico ha replanteado la enseñanza de la Historia como una disciplina fundamental en el desarrollo de la ciudadanía. Tras varios cambios curriculares influenciados por las nuevas tendencias historiográficas y psicopedagógicas, junto a otras disciplinas (Sociología, Geografía, Antropología, Ciencias Ambientales...) ha renovado el marco que rige la enseñanza histórica de las escuelas del país, proporcionando un giro a favor de la contemporaneidad.

La Historia es contemplada como vehículo educativo que enseña la complejidad del país y de un mundo en constantes cambios. A partir de la dinámica social, política y económica, los alumnos deben comprender los procesos históricos a nivel local y global. Mediante esta visión, se persigue un propósito fundamental: desarrollar la identidad sociocultural del pueblo, principalmente partiendo de la

⁶ Gault, R., L'histoire et la géographie en question, Rapport au Ministre de l'Éducation, p.12, Paris, Ministre de l'Éducation Nationale, 1893. Cita en Carmen González (1996, p. 17).

localidad, para por escalas (regional, nacional, americana, planetaria) desarrollar un conjunto de valores cívicos, patrimoniales, ambientales, entre otros, y con ellos fomentar la participación ciudadana en las decisiones que aportan, afectan, construyen o destruyen una sociedad en su territorio. R. Aragunde y A. Antúnez (2005) indican:

Es importante que la institución educativa se plantee la búsqueda del saber científico, teórico y práctico del concepto de ciudadanía social con su contenido de significados en cuanto a las responsabilidades, derechos, identidades y pertinencias a un universo cercano de múltiples complejidades y contrastes pero también de posibilidades de transformación en un habitat propicio al quehacer ciudadano (p.35).

En este sentido, la identidad sociocultural como tema trabajado por la Historia cobra una gran importancia en los planes educativos del sistema de educación puertorriqueño. El término, se identifica dentro de la didáctica de la historia, como uno de los pilares de enseñanza y aprendizaje para desarrollar el valor patrimonial histórico y cultural, en conjunto con las destrezas de vida y conciencia ciudadana. Para la profesora G. Tribó (2005) en la medida que los profesores transmiten la importancia de conocer el pasado, los alumnos se sienten parte de la cadena de vida, y comprenden que el futuro no es ajeno a su comportamiento social “No podemos modificar el pasado pero su comprensión, que nos facilita las respuestas a las interrogantes del presente, nos ayuda a percibir el futuro como un acto de libertad compartida y responsable” (p.13). Dentro de esta responsabilidad compartida se encuentran las actitudes de aprecio, de respeto, de solidaridad, etc., que definen a un pueblo en el presente, pero que llevan las huellas imborrables de su pasado. Estos conocimientos, destrezas y valores se inician en el aula.

Por su parte, J. N. Luc (1986) establece que el profesor debe buscar la forma de que los alumnos tomen conciencia del pasado que está a su alrededor, le interroguen y le hagan participe de que su presente es un claro reflejo de eso que ya pasó. Es decir, la historia les rodea, está viva, les pertenece y forma parte de su personalidad colectiva e individual. En este contexto, la enseñanza de la historia debe orientarse hacia el estímulo y el análisis de la relación pasado, presente, futuro y cómo esa relación les atañe como ciudadanos. Aprender a descubrir las causas y los efectos de los cambios sociales y relacionarlos con las diferentes variables que componen el pensamiento histórico- sociedad, economía y política es lo que supone pensar

históricamente. Los profesores L. Laliena y T. Sánchez (1992), explican perfectamente esta correlación utilizando como ejemplo la enseñanza del medio. A través de él, maneja los contenidos relacionados con los aspectos naturales, los históricos y los sociales. Así, la lectura de la realidad se plantea en dos direcciones: la observación analítica que cuestiona la realidad y profundiza en el porqué de la cosas y cómo esa realidad observada nos presenta una sucesión de secuencias progresivas en el tiempo o en el espacio “ayudaremos al chico a descubrir los pasos de una evolución tomando un elemento para recorrer con él toda su historia hasta llegar al punto de origen, haciendo luego el recorrido inverso” (pp.13-14).

Según el currículo de enseñanza del Departamento de Educación de Puerto Rico esta difícil relación entre variables de causa y efecto debe ser enseñada a partir de su medio inmediato: el barrio, el municipio y la ciudad. Se reconoce el entorno como un laboratorio social en el que se debe fomentar las experiencias de campo, la investigación social, la entrevista de historia oral, las visitas a museos y monumentos o lugares históricos, el estudio de las ciudades, los pueblos y las comunidades, entre otros medios. (Carta Circular Núm.: 18-2007-2008)⁷. El objetivo principal es que la experiencia del estudiante sea una mediante la cual el individuo entre en contacto activo con su mundo y se identifique con él.

Los profesores P. Rodrigo y A. Rodrigo (2000), reconocen que el medio permite trabajar los valores democráticos, ya que las actividades están orientadas hacia el conocimiento del entorno del alumno y la disección de los problemas que le rodean.

Esto nos permitirá trabajar actitudes positivas y del respeto del medio en que vive el alumno, fomentándole el apego a la ciudad, y mostrándole cómo ser un ciudadano responsable y comprometido. En suma, fomentar la identidad como ciudadano, que tiene derechos y deberes (p.29).

Por otra parte, los autores indican que el espacio urbano permite tratar un asunto cercano y familiar para los alumnos “la ciudad en la que viven: también es un tema que despierta su interés y les resulta motivador al referirse a elementos de la

⁷ Recientemente esta Carta Circular fue actualizada por la Carta Circular 3-2013-2014. Ambas mantienen la misma temática.

vida cotidiana” (p.9). En otras palabras, que la historia local como recurso didáctico puede llegar a tener una doble finalidad: por un lado, el mejoramiento de la ciudadanía y por otro, la motivación del estudiantado. Por consiguiente, a través de los contenidos que proporciona la historia local, los profesores pueden ajustar perfectamente el tema de la identidad sociocultural y desarrollar en los alumnos las capacidades y las destrezas del civismo, orientadas hacia el valor por su localidad, su historia y su cultura, afirmando de este modo su identidad. Ciertamente, el tomar como marco de referencia su realidad próxima, motiva a los alumnos y los envuelve en su aprendizaje.

A pesar que el Sistema Educativo de Puerto Rico reconoce la escuela como “agente de cambio social” que “la identidad sociocultural de un pueblo se encuentra en su historia” que la enseñanza de ésta “produce el florecimiento de valores esenciales para el desarrollo de una sociedad reflexiva y democrática” que la “exposición al medio inmediato permitirá conocer y definir su personalidad y el mundo donde vive”⁸, los docentes no cuentan con los conocimientos requeridos para efectuar las clases utilizando la historia local como recurso educativo, ni con los materiales didácticos que permitan una planificación sistemática y estructurada que fomente la identidad sociocultural. Estas cuestiones aparentan ser la causa de la falta de enseñanza histórica de la ciudad. Entonces, se puede suponer, que este hecho tiene un efecto adverso en los conocimientos y en el desarrollo de la identidad sociocultural de los alumnos. A partir de esta necesidad se derivan los métodos, los procedimientos y los instrumentos y en torno al cual se plantean las siguientes preguntas orientadoras de investigación:

- ¿Cómo la enseñanza y el aprendizaje de la historia local podría desarrollar la identidad sociocultural de los alumnos?
- ¿Qué estrategias de enseñanza y aprendizaje pueden ser eficaces para fomentar la identidad sociocultural en los alumnos?

⁸ Frases extraídas de los documentos básicos de la labor docente: Marco Curricular de Estudios Sociales (2003), Proyecto de Renovación Curricular. Fundamentos Teóricos y Metodológicos (2003), Expectativas Generales de Aprendizaje por Grado de Estudios Sociales (2003), Carta Circular del Programa de Estudios Sociales, Plan Comprensivo Escolar.

- ¿Qué técnicas pueden ser utilizadas para trabajar contenidos y procedimientos que faciliten la comprensión multicausal de la historia local?
- ¿Qué estrategias pueden ser utilizadas para desarrollar en los alumnos valores cívicos utilizando la historia local como recurso didáctico?

2. HIPÓTESIS DE ESTUDIO

Para la realización del presente estudio se establecen las siguientes hipótesis:

- Los profesores no incluyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje el estudio de la historia local porque carecen de los conocimientos y los recursos didácticos propios para ello, esto afecta el conocimiento y la identidad sociocultural de los alumnos.
- El estudio de la historia local fomenta la identidad sociocultural de los alumnos.
- El estudio de la historia local a través de la variedad de fuentes históricas es un recurso de enseñanza y aprendizaje que permite trabajar los contenidos y procedimientos propios de la Historia.
- Las propuestas didácticas que integran los enfoques historiográficos asociados con la historia social e historia cultural facilitan la comprensión de la multicausalidad histórica.
- El desarrollo de la identidad sociocultural a través de la enseñanza histórica de la ciudad promueve actitudes y valores cívicos en los alumnos.
- Las propuestas enfocadas en una enseñanza activa de la historia local, fundamentada en enfoque constructivo y significativo del aprendizaje, facilita, motiva, y enriquece los procesos cognoscitivos del alumnado.

3. JUSTIFICACIÓN

El sistema educativo de Puerto Rico aspira a una educación ciudadana de excelencia, que propicie el pleno desarrollo de la personalidad, las capacidades intelectuales del alumno, así como al fortalecimiento de los derechos y libertades que tiene como ser humano. Desde esta perspectiva, su misión es contribuir a que el estudiante desarrolle al máximo sus potencialidades y sus capacidades como individuo y como miembro activo de la sociedad (Marco Curricular del Programa de Estudios Sociales, 2003).

Reconociendo la importancia que ejerce la escuela en la formación cívica, social y cultural de un pueblo, el Gobierno de Puerto Rico incluyó en la Ley Orgánica para la Educación Pública de Puerto Rico el estudio de la historia local de los pueblos del país (Ley 149 del 15 de julio de 1999 según enmendada) “Reorientar el currículo de todas la escuelas públicas para el curso de Historia de Puerto Rico, incluir la enseñanza del municipio donde está localizada cada escuela” (Artículo 6.03.). La Ley Núm. 88 Parte V, 22 de julio de 2002 (contemplada en el Artículo II de la Constitución de Puerto Rico), orienta el currículo escolar hacia la promoción de la identidad individual y colectiva, y a través de ésta el desarrollo de las comunidades. Exige al sistema educativo encaminar sus esfuerzos a una enseñanza que promueva la investigación histórica y la búsqueda de soluciones prácticas a problemas que aquejan al país.

Ciertamente, en esta misma línea C. Boyd (2000) expone la importancia que ejerce la enseñanza de historia nacional para los gobiernos. Concebida como elemento fundamental para la construcción cultural de un país, es extrapolada al aula a través de agendas curriculares, con el fin de crear en la población una identidad en común, generando aprendizajes de solidaridad nacional y de conciencia cívica. Esto, en función del presente y el futuro de la nación. En palabras de la autora:

En los Estados democráticos, al igual que en los autoritarios, la comprensión común del pasado tiene potencialmente una función integradora, ya que crea un sentido de origen y destino de grupo, autoriza (o desautoriza) la suerte actual de la nación y define los valores y comportamientos colectivos. También establece implícitamente el programa para el futuro, al explicar la trayectoria de la comunidad nacional hasta el presente y establecer los parámetros para el futuro legítimo (p.15).

El individuo como parte de un país y a su vez de una comunidad, ha de identificarse con ella. Ésta es la percepción que integra el desarrollo de la personalidad en conjunto con la identidad sociocultural que persiguen los objetivos escolares. En otras palabras, el estudiante “desarrolla un sentido de identidad propia y un concepto adecuado de sí mismo a partir de la afirmación de los valores de su cultura y su pueblo”⁹. De esta manera, se establece que la identidad es un sentido de conciencia de que se pertenece a un conjunto humano con el cual se comparten visiones, sentimientos, preceptos morales, estéticos, religiosos y formas de vivir la vida.

En este contexto, el tema de la identidad está muy ligado al de la cultura. Existen diversas definiciones para explicar lo que es la cultura. Según la definición adoptada por la UNESCO, es el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales, materiales y afectivos que caracterizan un sociedad o grupo social “en ella engloba, además de las artes y las letras, los modo de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, creencias y tradiciones”¹⁰. Cuando se evalúa las diversas teorías que existen de cultura, todas coinciden en que la cultura es expresión de vida del ser humano: sus tradiciones, costumbres, fiestas, conocimientos, creencias, etc. Entre las funciones sociales que ejerce la cultura podríamos mencionar las dimensiones que generan un modo de vida, una cohesión social, la creación de una economía y un equilibrio territorial. Según Verhelst:

La cultura es algo vivo, compuesta tanto por elementos heredados del pasado como por influencias exteriores adoptadas y novedades inventadas localmente. La cultura tiene funciones sociales. Una de ellas es propiciar una estimación de sí mismo, condición indispensable para cualquier desarrollo, sea este personal o colectivo”¹¹.

A partir de este principio surge la idea de identidad cultural que se espera que los profesores desarrollen dentro del aula.

⁹ Cita en Estándares de contenido y Expectativas de grado, (2009 p.49).

¹⁰ Cita en Molano, O., 2007, p. 68.

¹¹ *Ibíd.*, p. 69.

La educación histórica de los alumnos a partir de su localidad es un recurso incuestionable para el desarrollo de valores cívicos, y a su vez, esto puede contribuir con la transformación y equilibrio del país a través de sus ciudadanos. Así mismo, la enseñanza y el aprendizaje de la historia local es un recurso idóneo para fomentar el sentido de pertenencia, identidad sociocultural y valor patrimonial histórico en los estudiantes “la identidad está ligada a la historia y al patrimonio cultural. La identidad cultural no existe sin memoria, sin la capacidad de reconocer el pasado, sin elementos simbólicos o referentes que le son propios y que ayudan a construir el futuro” (Molano, 2007, p. 73). Por tal razón, se entiende que para cumplir con tales objetivos, la planificación educativa debe dirigirse hacia la construcción de contenidos y procedimientos que faciliten una mejor comprensión del pasado y el presente, a través de las experiencias concretas ampliadas por el docente para poder educar a sus alumnos.

A tenor de lo expuesto, se considera que las aspiraciones del Departamento de Educación de Puerto Rico expresadas en los documentos de trabajo que fundamentan el plan curricular para la enseñanza de la Historia en las escuelas, se torna una meta vacía y carente de sentido cuando se le exige al docente que planifique el proceso de enseñanza y aprendizaje sin los conocimientos ni los recursos didácticos necesarios para desarrollar el estudio de la historia local.

Por otra parte, a la falta de recursos educativos se suma la crisis por la que atraviesa la didáctica de la Historia, no tan sólo a nivel local, sino también en un sinnúmero de países. No es noticia nueva el asunto de que el docente se enfrenta ante el reto de motivar un estudiantado que cada vez más demuestra estar desinteresado por aprender Historia. Sin duda esta falta de interés tiene sus efectos en el bajo aprovechamiento académico y puede observarse en las actitudes que muestran los alumnos a diario en el aula. Uno y otro pueden ser consideradas evidencias generales de investigación que nos desvelan la situación actual del estudiantado en Puerto Rico. Evidentemente existen factores de índole externa que producen falta de interés en el alumnado, pero otros factores residen en la propia forma de enseñar.

El Departamento de Educación de Puerto Rico reconoce la importancia de la formación de los ciudadanos a través de su territorio, exige su inclusión en el currículo escolar para el curso de Historia de Puerto Rico de todas las escuelas

públicas (Ley Núm. 88 Parte V: 2002), pero no realizó lo pertinente para su implantación. Para poder desarrollar efectivamente este programa educativo hacía falta conocer las insuficiencias de las escuelas en cuanto a la información histórica del municipio y los recursos didácticos disponibles para su enseñanza. Además, era imprescindible estar al tanto de las necesidades del profesorado con relación al conocimiento, preparación y planificación de este tipo de enseñanza. Es decir, resulta importante su aparición en el currículo pero en la práctica carece de contenido.

Se reconoce que, en un principio, la creación de la Ley fue una idea acertada y bien intencionada. Sin embargo, es sostenida sobre la ausencia de información, propuestas educativas, materiales didácticos y preparación del profesorado. Ante este cuadro, se propone la creación de una guía educativa dirigida al desarrollo de propuestas que fortalezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia local. Se utilizan como recurso didáctico las fuentes históricas que ofrecen el medio, las fuentes documentales y las fuentes audiovisuales para estudiar la historia del municipio donde se localiza la escuela.

Se considera que el presente estudio es una aportación transcendental a nivel de todo el país, debido a que la metodología utilizada puede transferirse fácilmente a otras realidades escolares.

4. OBJETIVOS DE ESTUDIO

El proyecto para la realización de este trabajo responde a dos motivaciones: la primera, está relacionada con la experiencia profesional, y persigue *desarrollar modelos que puedan facilitar a los profesores una guía para la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje en el curso de Historia de Puerto Rico*, debido a que se ha podido comprobar en la práctica, que existe ausencia de recursos y de métodos, dirigidos a fomentar el aprendizaje a través de la historia local. En segundo lugar, mediante la investigación archivística se pretende *aportar con fuentes documentales información histórica del pueblo donde se localiza la escuela* ante la evidente carencia de ésta para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje. Ambos objetivos tienen un claro propósito didáctico con múltiples efectos: desarrollar un

aprendizaje eficaz en el estudiantado, que fomente el valor por la historia de su localidad, y redunde en el desarrollo de la identidad sociocultural.

Para ello se considera imprescindible elaborar un proyecto que conduzca a dichos objetivos; sustentándolo en las teorías psicopedagógicas del aprendizaje que promueve el constructivismo, el socioconstructivismo y el aprendizaje significativo como propuesta para lograr un aprendizaje permanente. Esta planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje pretende motivar a los alumnos a conocer la historia de la localidad donde viven. El conocimiento del pasado les ayuda a explicar su presente y a pergeñar su futuro.

Los objetivos que se pretenden alcanzar con la investigación se podrían resumir del modo siguiente:

- Diseñar estrategias innovadoras que permitan desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje utilizando la historia local del municipio de Río Grande como recurso didáctico.
- Desarrollar propuestas didácticas que enfatizen la historia local del municipio de Río Grande adecuadas a los contenidos curriculares de la clase de Historia de Puerto Rico, integrando los tres tipos de conocimientos: los conceptos y los principios disciplinares, los procedimientos y las técnicas, y las actitudes y valores.
- Introducir al plan educativo de la Historia de Puerto Rico contenidos del medio próximo o entorno, de la historia local, para motivar el aprendizaje y crear un sentimiento de identificación hacia el objeto de estudio.
- Conocer el propio medio a través de trabajos escolares (descubrimiento del entorno, itinerarios, proyectos, investigaciones, etc.) debe generar valores sociales que faciliten comportamientos de ciudadanía responsable en los estudiantes.
- Ofrecer al profesorado de Estudios Sociales e Historia del nivel Secundario, una serie de estrategias que permitan poner en práctica una metodología basada en la construcción del conocimiento histórico de manera activa y significativa.

- Realizar propuestas que orienten a los profesores en la planificación de la enseñanza de la historia local mediante el manejo de fuentes históricas.
- Reconstruir a través de la investigación archivística hechos históricos de la ciudad de Río Grande con el fin de aportar a la comunidad escolar local.
- Iniciar en el profesorado el deseo de trabajar el medio local utilizando las fuentes primarias como recurso para enseñar a investigar.
- Integrar la historia local en la historia de Puerto Rico, de manera que se aprenda la multicausalidad histórica enlazando ambas historias.
- Proponer una guía didáctica que promueva el aprendizaje de la historia local de forma socio-constructiva y efectiva.

Con el resultado final, se intenta proveer a la comunidad de profesores de un modelo con un probable andamiaje que conduzca a resultados eficaces de aprendizaje, por medio de teorías, materiales y enfoques instruccionales, que permitan guiar la enseñanza y el aprendizaje de la historia local desde una metodología de investigación. De este modo, se provee a los docentes de información útil para dar sentido a sus experiencias en la práctica.

5. ASPECTOS METODOLÓGICOS

El presente trabajo conserva un enfoque mixto de investigación. A diferencia de los estudios cuantitativos o cualitativos, el modelo mixto requiere aclarar aspectos que se enfrentan en la investigación como resultado de integrar ambos enfoques. En este sentido, se debe mencionar las modificaciones que trascurren en el desarrollo del estudio.

La presente investigación se divide en tres fases investigativas. La primera, tiene como objetivo establecer la viabilidad del estudio. Por lo que la población de sujetos encuestados solo cumplió con tal propósito. Tras los hallazgos encontrados, el diseño inicialmente escogido (multiniveles), se sustituye por un diseño emergente de

investigación educativa conocido como Investigación de diseño. Evidentemente, a partir de esta decisión, se modifican los procesos metodológicos. En efecto, la segunda fase se caracteriza por el análisis de información con base científica dirigida por preguntas e hipótesis; y por la indagación de documentos históricos que permitiesen construir una guía didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudad. Estos cambios precisaron modificaciones en la tercera fase de estudio: la incorporación de técnicas adicionales de investigación, la selección de cuatro grupos de alumnos y examinar la eficacia del instrumento en el aula.

6. LIMITACIONES / DELIMITACIONES

Para efectos del estudio es importante se mencione que el problema aquí expuesto no necesariamente representa todos los centros educativos del Departamento de Educación de Puerto Rico. Por lo que existe una limitación en la muestra de profesores. La misma, es una de no probabilidad lo que impide que los datos de estudio se puedan generalizar. Como se indica, esta investigación se origina de la práctica educativa. Sería un error equiparar la experiencia investigadora con otras realidades docentes a nivel del país. Así mismo, ocurre con la encuesta administrada a alumnos. Los participantes encuestados provienen de escuelas diferentes. Una muestra correspondió al nivel Intermedio y la otra al nivel Superior, sin embargo ambos pertenecen al nivel Secundario. Estas encuestas solo cumplen con el propósito de explorar la magnitud del problema de investigación.

También, se comunica, que el estudio se limita a los niveles escolares III y IV (Secundario) del sistema educativo. Es a partir de estos niveles que se incorpora el estudio del proceso histórico. No obstante, la guía didáctica muestra una diversidad de estrategias y actividades que pueden ser útiles si se adaptan correctamente a otros niveles educativos.

Para efecto de la tercera fase del estudio (implantación de la guía) la muestra seleccionada se delimitó a 77 estudiantes del total de nivel Superior. A pesar que inició con ésta, finalizó con 75 alumnos por razones ajenas a la investigadora. Así pues, el objetivo no consistió en la realización de un estudio a nivel de todo Puerto Rico, sino conocer si el problema local era similar en otros sectores educativos. En

otras palabras, contrario a limitarse con la localidad, se decidió consultar otros escenarios para así establecer cuán valioso sería el estudio para la comunidad educativa en general.

CAPÍTULO 2. MARCO INSTITUCIONAL Y EDUCATIVO DE LA INVESTIGACIÓN

1. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO: ASPECTOS RELEVANTES, ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO

El Departamento de Educación Pública de Puerto Rico es la agencia del gobierno responsable de impartir la Educación Primaria y Secundaria, tanto pública como privada. Su estructura actual se rige por la *Ley 149 del 15 de julio de 1999*, conocida como *Ley Orgánica para el Departamento de Educación Pública de Puerto Rico*. La Ley ampara el derecho a la educación que se recoge en el Artículo II de la Constitución de Puerto Rico. El Artículo 1.02 establece:

La Constitución de Puerto Rico consagra el derecho de toda persona a una educación que propenda al pleno desarrollo de su personalidad al fortalecimiento del respeto de los derechos y las libertades fundamentales del hombre. Ordena también que el Gobierno establezca un sistema de educación pública libre, sin ninguna inclinación sectaria y gratuito en los niveles primario y secundario.¹²

Basado en este principio, el sistema de educación ha representado el agente principal de cambio en la sociedad puertorriqueña. Se fundamenta en la idea general de que el estudiante es el centro de la gestión educativa y la educación es un proceso continuo que se desarrolla a través de toda la vida.

La Ley presenta el cumplimiento de tres premisas básicas: 1) el estudiante es la razón de ser y el maestro su recurso principal, 2) la interacción estudiante-maestro constituye el quehacer principal de la escuela y 3) las escuelas pertenecen a las

¹² Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico (1991).

comunidades locales. Por tal razón, visualiza la escuela como una entidad dinámica, con capacidad para ajustar sus ofrecimientos a las necesidades de sus alumnos y con la agilidad para adaptar los cambios necesarios para el general desarrollo del conocimiento.

El Departamento de Educación de Puerto Rico brinda servicios a todos los ciudadanos del país. No obstante, su responsabilidad principal va dirigida a niños y jóvenes entre las edades de cinco a dieciocho años, siendo una obligación estipulada por la Ley, culminar sus estudios escolares.

Para el funcionamiento que demanda la complejidad de la educación del país, el Departamento de Educación mantiene una estructura y un alcance administrativo, encabezado por un Secretario (nombrado por el Gobernador de Puerto Rico) y sus ayudantes, dos Subsecretarios que se responsabilizan por los asuntos relativos a la docencia y la administración mediante Subsecretarías para asuntos académicos y administrativos. De esta forma, persiguen promover la agilidad y confiabilidad de procesos administrativos, a la vez que se liberan recursos para enfocarse en el desarrollo curricular y el proceso de enseñanza de las escuelas. En el gráfico n° 1 presentamos el organigrama que identifica las secretarías y las oficinas principales del Departamento de Educación de Puerto Rico y cómo se relacionan entre sí.

Gráfico 1. Diagrama organizativo del Departamento de Educación de Puerto Rico.

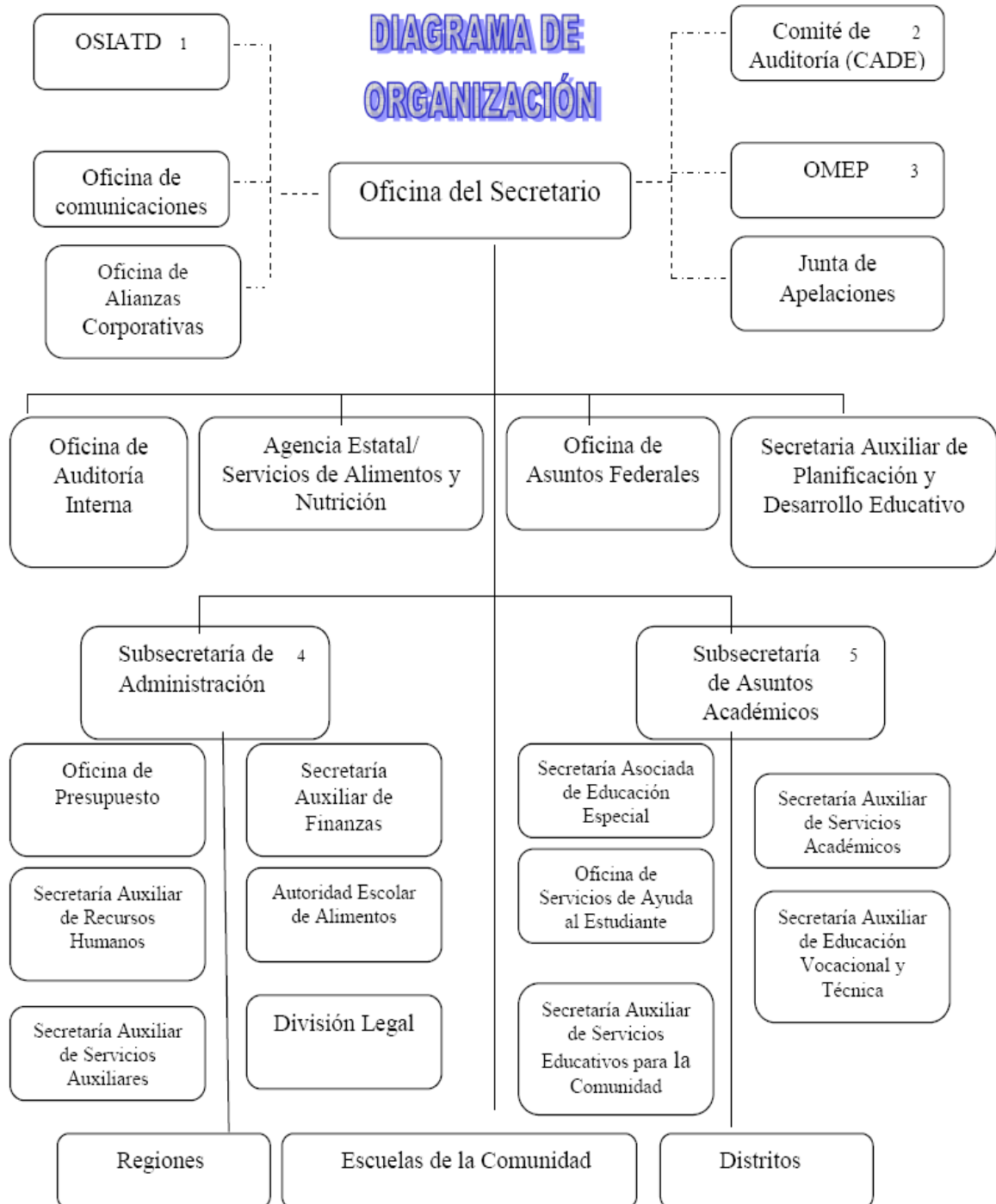


Gráfico del Departamento de Educación de Puerto Rico

En la búsqueda de una educación de excelencia que propicie el desarrollo pleno de los alumnos, las instituciones educativas se clasifican de acuerdo al nivel de los cursos que se imparten. Los niveles preescolares se especializan en guarderías infantiles hasta “Kindergarten”. Mientras que las escuelas se estructuran en dos niveles: Elemental (“Kindergarten” al sexto grado), y Secundario, que a su vez se subdivide en Intermedia (séptimo al noveno grado) y Superior (décimo al duodécimo grado). Exponemos a continuación una descripción detallada de la organización del Sistema Educativo de Puerto Rico:

- *Educación Elemental.* Se organiza en una secuencia de grados y niveles. Un primer nivel comprende desde el “kindergarten” hasta el tercer grado y el segundo nivel incluye desde el cuarto hasta el sexto grado. El nivel de “kindergarten” a tercer grado comprende cuatro años de estudio y abarca las edades cronológicas de cinco a ocho años. Los grados del cuarto al sexto de la Escuela Elemental comprenden las edades cronológicas entre nueve y once años.
- *Educación Secundaria.* Se divide en dos niveles: *el Intermedio* y *el Superior*. Tiene como finalidad continuar el desarrollo del conocimiento, las destrezas, la capacidad crítica y las actitudes, valores y hábitos necesarios para que el estudiante se convierta en parte activa y productiva de la sociedad. Las edades de los alumnos de la Escuela Secundaria comprenden entre los trece y dieciocho años. El nivel Intermedio comprende tres años de estudio y abarca las edades cronológicas de doce a catorce años. El nivel Superior comprende tres años de estudio y abarca las edades de quince a diecisiete o dieciocho años.

Por otra parte, la política pública sobre la Reforma Educativa en el aspecto curricular, se alcanza mediante el desarrollo de programas y currículos que responden a las necesidades y a las aspiraciones de estudiantes y maestros. Es dirigida por los postulados de la legislación estatal y federal¹³ que rige al Departamento de Educación de Puerto Rico. Este proceso se apoya en las Metas Educativas de Puerto Rico 2000,

¹³ La legislación federal se refiere a las leyes creadas por Estados Unidos que aplican a Puerto Rico.

originados en la Ley “Educate America Act-Gools 2000”, de abril del 1993, la cual exige la formulación y desarrollo de estándares de excelencia rigurosos para estudiantes, en toda oferta curricular vigente (Reforma Educativa, 1999). A partir de ella, la Ley Orgánica del Sistema Educativo de Puerto Rico, experimentó cambios significativos, entre estos, la toma de decisiones en cuanto a los parámetros de calidad para ofrecer los servicios educativos mediante estándares de excelencia de carácter universal.

La formulación de estándares de excelencia representa la manera más efectiva de propiciar una educación que gire en torno al alumno como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos fueron definidos como “aseveraciones claras y definidas de lo que los estudiantes deben conocer y ser capaces de hacer como resultado de su experiencia escolar. Constituyen patrones que sirven de guías para lograr la excelencia educativa” (Estándares de Excelencia, 2000, p. 8) Los estándares de calidad persiguen el logro de los niveles máximos de aprovechamiento académico.

En el esfuerzo por lograr tal aspiración, el sistema educativo ha desarrollado los estándares de las disciplinas básicas académicas y tecnológicas. A su vez, impulsó la reforma curricular, creando un marco teórico en común, que fundamenta las disciplinas académicas, y el marco teórico perteneciente a cada una de ellas. El documento Proyecto de Renovación Curricular: Fundamentos Teóricos y Metodológicos (2003), contiene los principios filosóficos y psicológicos sobre la naturaleza de la educación y los diferentes aspectos del proceso educativo formal, así como los principios filosóficos, científicos y valorativos en los que se sustenta la elaboración del currículo para la escuela puertorriqueña. En el contexto de estos principios, los diferentes programas académicos han elaborado un marco curricular específico.

El Marco Curricular del Programa de Estudios Sociales (2003), establece de forma explícita las metas que espera alcanzar con los procesos educativos en conjunto a los estándares de cada programa. El Programa de Estudios Sociales representa dentro del Departamento de Educación, el departamento responsable de la enseñanza de los estudios sociales y la Historia, por lo que le corresponde el diseño que estructura los diversos temas del currículo y el plan de estudios que procura responder a las transformaciones de la sociedad “El Programa de Estudios Sociales, tiene la

responsabilidad de proveer un currículo rico, variado y pertinente; que provea a los estudiantes unas experiencias de conocimiento y, a la vez, le permita el desarrollo sistemático de destrezas intelectuales y desarrollo de valores”¹⁴. En las próximas secciones se realiza una síntesis de la plataforma donde se sostiene los principios básicos de la enseñanza y el aprendizaje del Programa de Estudios Sociales.

2. MARCO CURRICULAR DE LOS ESTUDIOS SOCIALES: DEFINICIÓN, ESTRUCTURA, OBJETIVOS Y ORGANIZACIÓN

El objetivo principal del Programa de Estudios Sociales es la formación de un ciudadano sensible, capaz de afrontar los retos que demanda la sociedad y el mundo al cual pertenece. En este contexto, aspira a “desarrollar una personalidad armónica del estudiante para que este pueda actuar efectivamente en su medio físico y social, con una visión realista y optimista de su futuro y del país en el contexto de universo”¹⁵. Para encaminar sus propósitos, el Programa desarrolló el Marco Curricular de los Estudios Sociales (2003). El documento oficial, recoge los principios filosóficos, la justificación y el currículo del programa de estudio. Su función primordial es propiciar un punto de partida, que funcione para el docente como un instrumento de apoyo y referencia que le facilite la planificación y adaptación del plan de estudios de acuerdo con las necesidades que identifique en el alumno.

El Marco Curricular gira alrededor de los estudios sociales. El Programa ha adoptado la definición de “National Council for Social Studies” (N.C.S.S., 1994) para definir el término estudios sociales como área de estudio y formación humana influida por los cambios del tiempo y el espacio

Los estudios sociales son el estudio integrado de las Ciencias Sociales y las humanidades para promover la competencia cívica. Dentro del programa escolar los estudios sociales proveen un estudio coordinado y sistemático que deriva su contenido de disciplinas tales como: Antropología, Arqueología, Economía, Geografía, Historia, Leyes, Filosofía, Ciencias Políticas,

¹⁴ *Ibíd.*, p. 46.

¹⁵ Cita en Marco Curricular: Programa de Estudios Sociales, 2003, p.15.

*Sociología, Economía, Religión, Psicología, así como también de contenidos apropiados de las humanidades, las matemáticas y las ciencias naturales.*¹⁶

A esta visión de los estudios sociales se le añade las aportaciones de las recientes tendencias de aprendizaje y prácticas pedagógicas para explicar su aplicación a la educación. Es decir, mientras que las Ciencias Sociales estudian sistemáticamente el comportamiento humano en la sociedad, los estudios sociales utilizan esta información para desarrollar objetivos pedagógicos más amplios y contemplan, además, el desarrollo de destrezas y actitudes. Así, se construye un marco disciplinar dirigido a la formación del individuo que exigen las sociedades contemporáneas.

Los especialistas en currículo utilizan las Ciencias Sociales para suministrar métodos y técnicas de investigación, que proporcionen el análisis que explica una compleja realidad social. En presencia de las Ciencias Sociales el Programa persigue los siguientes objetivos fundamentales:¹⁷

- Estimular al estudiante a interpretar el conocimiento al que se expone, de tal forma que pueda comprender el mundo y valorar críticamente las intenciones de las interpretaciones que formula en torno a sus propios problemas.
- Procurar la información necesaria para que el estudiante se sitúe en su propio ámbito cultural y social.
- Presentar contenidos de tal forma que las actividades y las tareas en las cuales participa el estudiante le permitan traducir el conocimiento en comportamientos sociales, democráticos, solidarios y responsables.

El Programa tiene como meta la formación de un individuo capaz de desempeñarse efectivamente con una conciencia ético-política, orgulloso de su nacionalidad, y ciudadano de su país y de la humanidad. Visualiza al ser humano como un ser creativo con capacidad ilimitada para aprender. Es por tanto que formula objetivos para el logro y alcance de sus metas. Así, mediante la exposición de

¹⁶ Cita en Estándares de Contenido y Expectativas de Grado, 2009, p. 9.

¹⁷ Marco Curricular: Programa de Estudios Sociales, 2003, p.8.

conocimientos y habilidades generales que provee el currículo desde “Kindergarten” hasta duodécimo grado, se proyecta que el alumno llegue a adquirir las experiencias necesarias para su formación. A continuación se presentan los objetivos generales de aprendizaje como resultado del acercamiento a diversas fuentes de información que provee el currículo. El mismo, desde un contexto de valoración crítica. Se espera entonces que al finalizar su experiencia escolar el alumno:¹⁸

- Describa cómo los acontecimientos históricos son influidos y han influido en la geografía física y humana en Puerto Rico y otros pueblos del mundo.
- Compare sistemas de gobierno e instituciones políticas creadas en diferentes países del mundo para regular la vida colectiva.
- Analice los elementos esenciales de la organización del espacio geográfico y la relación persona-ambiente en Puerto Rico y otros pueblos del mundo.
- Analice los aspectos más significativos de la distribución geográfica de los seres humanos y de los recursos naturales.
- Analice eventos, procesos y periodos históricos fundamentales ocurridos en el transcurso del tiempo.
- Analice los aspectos fundamentales del desarrollo histórico-cultural de Puerto Rico.
- Analice diferentes maneras en que los pueblos del mundo han organizado su economía para resolver el conflicto entre recursos limitados y necesidades ilimitadas.
- Analice la democracia como forma de vida y como sistema de gobierno y participa efectivamente en procesos democráticos y en las diversas formas de expresarla
- Analice el conflicto en función del conocimiento y del cambio.

¹⁸ *Ibíd.*, pp. 47-48

- Analiza problemas y evalúa alternativas sobre asuntos mundiales y su repercusión en la sociedad puertorriqueña.
- Evalúe asuntos ambientales de actualidad y propone alternativas para un mejor uso de la tierra y de otros recursos.
- Evalúe asuntos y problemas en términos de causas y efectos globales.
- Aprecie los elementos esenciales del patrimonio cultural puertorriqueño y reconoce la responsabilidad de conservar y enriquecer la herencia cultural del país.
- Aprecie el trabajo como medio para satisfacer las necesidades materiales del individuo y de la sociedad y como fuente de satisfacción personal.
- Reconozca la diversidad de las culturas y de los grupos humanos diferentes, en sus múltiples expresiones.
- Manifieste respeto hacia la esencial dignidad e igualdad de los seres humanos, y rechaza el discrimen en todas sus manifestaciones.
- Manifieste actitudes de respeto hacia aquellos pueblos y culturas que comparten sistemas de valores y estilos de vida diferentes a los propios.

Además de una selección de objetivos y contenidos para organizar la experiencia educativa, el currículo del Programa de Estudios Sociales está estructurado por secuencias. Éstas, corresponden a las distintas etapas de desarrollo físico, social e intelectual del alumno. Los contenidos se derivan de la epistemología propia de las diversas disciplinas que como mencionamos componen e integran las Ciencias Sociales y las humanidades. A continuación se presenta en el gráfico n° 2 un esquema de las disciplinas fundamentales de las ciencias sociales que forman parte de los estudios sociales.

Gráfico 2. Los Estudios Sociales y su relación con las Ciencias Sociales, las humanidades y otras áreas del conocimiento.

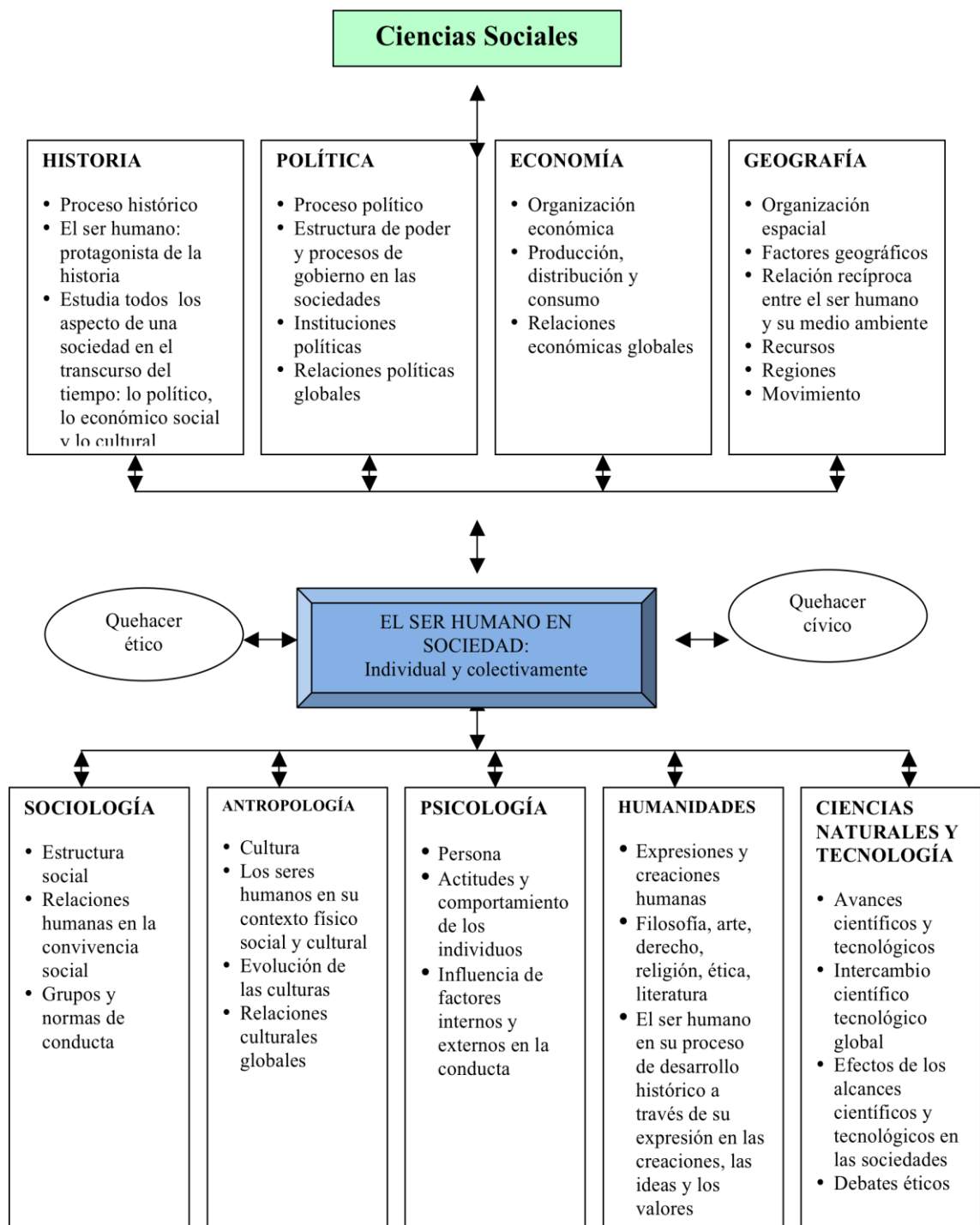


Gráfico de Marco Curricular del Programa de Estudios Sociales (2003).

Se incluye en las próximas líneas las descripciones de los núcleos temáticos por niveles y grados para una visión más clara de lo que representa el plan curricular de los estudios sociales. La Carta Circular Núm. 18 - 2007- 2008 expone lo siguiente:

- *Nivel I: Elemental (“kindergarten” a tercer grado)* se estudian los grupos primarios y las relaciones sociales, se enfatizan las relaciones de amor, respeto y solidaridad como valores constitutivos de los seres humanos y las instituciones. Este principio se convierte en fundamentos de la familia, la comunidad y la patria. Con el fin de ampliar el espacio estudiado, se culmina con el reconocimiento de las particularidades del pueblo y el país al que el estudiante pertenece. Estudia sus símbolos, sus personajes y los rasgos culturales de su país. Posteriormente, se pasan a etapas más abstractas.
- *Nivel II: Elemental (cuarto a sexto grado)* se enfatizan las relaciones sociales en un contexto de valores y aportaciones culturales.
- *Nivel III: Intermedio (séptimo a noveno grado)* se integra el estudio del proceso histórico a partir del desarrollo de las sociedades en temas relacionados con Puerto Rico, América y el Mundo.
- *Nivel IV: Superior (décimo a undécimo grado)* Se analiza el desarrollo contemporáneo de Puerto Rico y Estados Unidos. Culmina el estudio de procesos históricos con un enfoque actual de análisis fundamentado por las Ciencias Sociales.

Los aspectos presentados en esta sección son comunes en los tres niveles de enseñanza del sistema educativo puertorriqueño. La diferencia de un nivel a otro radica en la profundidad de la metodología empleada y en el grado de complejidad lógica y psicológica. No obstante, es en el nivel II donde comienza el aprendizaje de conceptos básicos de Historia para pasar en el nivel III a los procesos históricos más complejos. A través de la disciplina de la Historia los alumnos se inician a experiencia de aprendizaje con relación al tiempo, al espacio geográfico, a las sociedades, a los procesos políticos, entre otros. Se ilustra en la tabla nº1 el plan de estudio general desde los grados elementales hasta los secundarios, con relación a los temas de estudio y los requisitos de graduación que se implantan por nivel escolar.

Tabla 1. Relación de grado, tema de estudio y requisitos de graduación

Nivel Escolar	Grado	Tema de Estudio	
Nivel I	Kínder	Yo juego y canto para aprender	0 crédito
	Primero	La familia: espacio de amor, unión y respeto	1 crédito
	Segundo	La comunidad: unidad y acción	1 crédito
	Tercero	Puerto Rico: mi país, mi patria	1 crédito
Nivel II	Cuarto	Puerto Rico: Geografía, Historia y cultura	1 crédito
	Quinto	Sociedades y culturas de América	1 crédito
	Sexto	Sociedades y culturas del mundo	1 crédito
Nivel II	Séptimo	Formación y desarrollo de la sociedad puertorriqueña	1 crédito
	Octavo	Continuidad y cambio en la sociedad puertorriqueña	1 crédito
	Noveno	El mundo en su contexto: transformaciones modernas y contemporánea	1 crédito
Nivel IV	Décimo	Puerto Rico: transformaciones contemporáneas y su realidad actual	1 crédito
	Undécimo	Estados Unidos: transformaciones contemporáneas y su realidad actual	½ crédito
		América Latina: transformaciones contemporáneas y su realidad actual	½ crédito
	Duodécimo	El movimiento cooperativista	Delos siguientes cursos, El estudiante deberá tomar dos (2), con valor de medio (½) crédito cada uno.
		La responsabilidad cívica y ética en el proceso político-electoral de Puerto Rico	
		El trabajo y las relaciones obrero-patronales en Puerto Rico	
		Las relaciones internacionales de Estados Unidos de América	
		Sociología: una perspectiva para la vida	
		Geografía para la vida	
		Tras las huellas del hombre y la mujer negra en Puerto Rico	
		Principios básicos de economía	
		Teoría e investigación en las ciencias sociales	
		Historia general del Caribe	
		Humanidades	

Tabla N° 1. Directrices para la implantación de los ofrecimientos curriculares del Programa de Estudios Sociales en los niveles Elemental y Secundario (Carta Circular Núm. 18 – 2007-2008).

En resumen, el Marco Curricular del Programa de Estudios Sociales se articula alrededor de metas y de objetivos relativos a los conceptos, las destrezas y los valores necesarios para constituir un aprendizaje más efectivo y significativo. El Programa concibe el alumno como centro del proceso educativo y visualiza al maestro como elemento esencial para el éxito del plan curricular. Éste gira alrededor de las Ciencias Sociales, las cuales proporcionan un cúmulo de conocimientos mediante la exposición

a problemas, datos, conceptos, generalizaciones, métodos y técnicas de investigación para la comprensión y el análisis de la realidad social. El aprendizaje se inicia en el ambiente inmediato de los alumnos, para proceder después a estudiar sociedades distantes en el tiempo y en el espacio. De manera secuencial, los alumnos se exponen a un currículo organizado por núcleos temáticos, grados y niveles. Éstos son dirigidos por estándares y expectativas de enseñanza.

2.1. El Programa De Estudios Sociales, Estándares y Expectativas

A partir de la realidad del presente, una caracterizada por los múltiples y aceleradas transformaciones, donde los alumnos tienen que lidiar con retos que requieren diversos conocimientos y destrezas, el Programa de Estudios Sociales desarrolló los estándares de enseñanza y las expectativas de grado para establecer criterios que permitan a los profesores seleccionar qué se va a enseñar, cómo y cuándo se debe enseñar. A tales efectos, los estándares de estudios sociales cumplen tres propósitos fundamentales:¹⁹

- Servir como marco de referencia para el diseño del currículo desde el kindergarten hasta el duodécimo grado.
- Servir como guía para las decisiones curriculares al indicar la ejecución esperada de los estudiantes, tanto en las áreas de conocimiento como en las de destrezas y actitudes.
- Proveer ejemplos de prácticas pedagógicas que ayuden y dirijan a los maestros en el diseño de la enseñanza, de manera que contribuyan a que los estudiantes puedan alcanzar la ejecución esperada.

Así pues, los estándares son los parámetros de calidad para la enseñanza de la historia. Éstos “Se organiza en siete áreas de competencia, que sirven como conectores conceptuales relacionados con el desarrollo de conceptos, valores,

¹⁹ Estándares de Estudios Sociales (2000, p. 2).

actitudes y destrezas que conforman el plan de estudio del currículo desde el Kindergarten hasta duodécimo grado. Las siete áreas de competencia son:²⁰

– *Estándar 1: Cambio y continuidad*

Estudia el quehacer de los seres humanos interactuando en sociedad, en y a través del tiempo, y desarrolla una perspectiva histórica en el análisis de asuntos que afectan el presente y el futuro.

– *Estándar 2: Gente, lugares y ambiente*

Analiza la interacción entre los lugares y el ambiente, y desarrolla habilidad para aplicar una perspectiva geográfica a situaciones de la vida diaria.

– *Estándar 3: Desarrollo personal e Identidad cultural*

Desarrolla un sentido de identidad propia y un concepto adecuado de sí mismo a partir de la afirmación de los valores de su cultura y su pueblo.

– *Estándar 4: Producción, distribución y consumo*

Estudia cómo se organizan las sociedades humanas para producir, intercambiar y consumir bienes y servicios, y desarrolla habilidad para tomar decisiones económicas eficaces tanto en el plano personal como en el ámbito colectivo.

– *Estándar 5: Conciencia cívica y democrática*

Valora y practica los principios que rigen la vida en un sistema democrático.

– *Estándar 6: Conciencia global*

Muestra con su comportamiento conciencia de que pertenece a una comunidad humana mundial en el tiempo y en el espacio.

– *Estándar 7: Sociedad científica y tecnológica*

²⁰ Estándares de Contenido y Expectativas de Grado (2009, pp. 2-3).

Interpreta la realidad social utilizando el conocimiento integrado que proporcionan las ciencias sociales, las ciencias naturales y la tecnología.

Ciertamente, los estándares de contenido son descripciones amplias de los conocimientos y las destrezas que los alumnos deben lograr en una materia académica específica según se recoge en el gráfico nº 3.

Gráfico 3. Diseño Curricular del Programa de Estudios Sociales

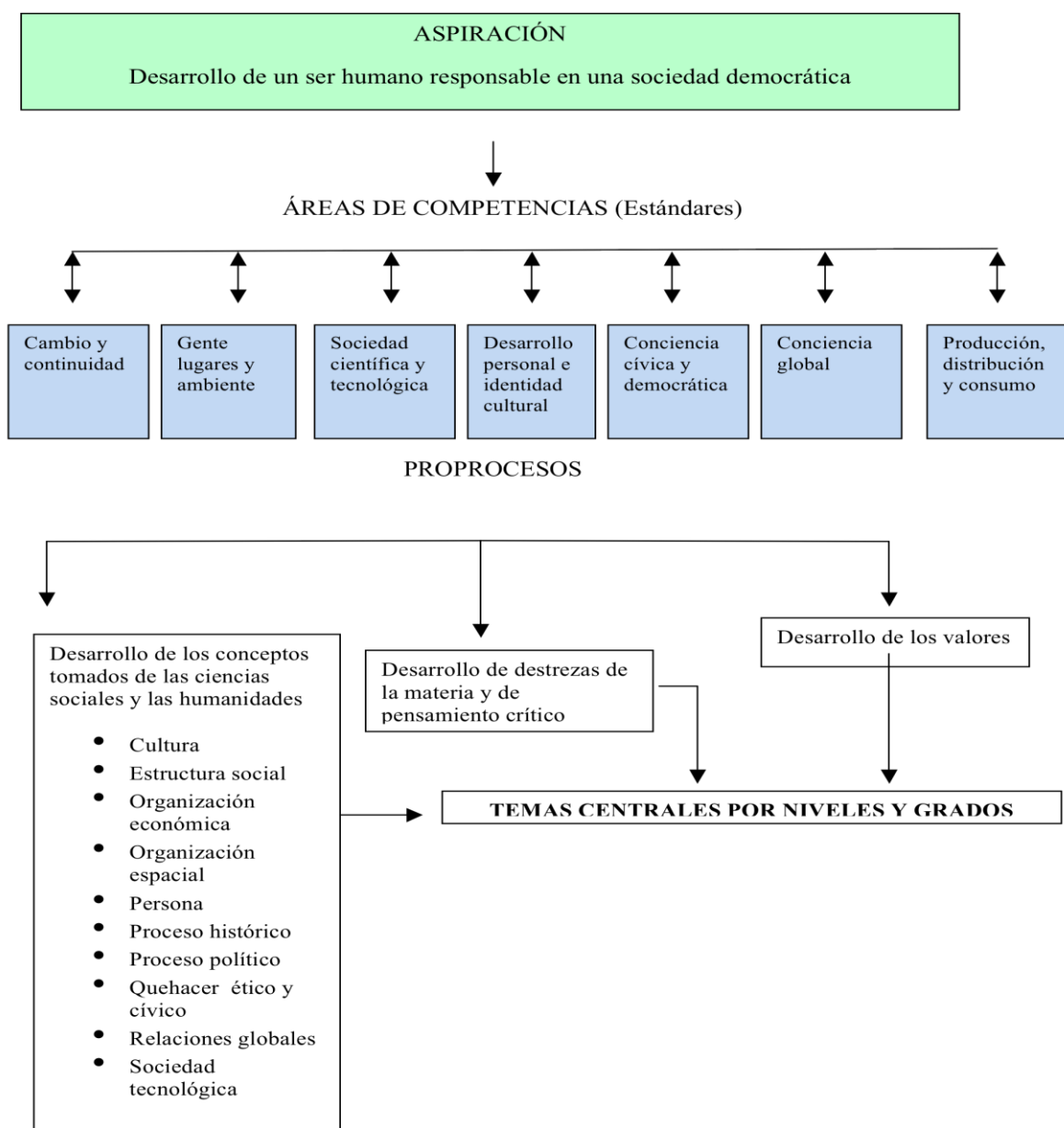


Gráfico de Marco Curricular: Programa de Estudios Sociales (2003).

Es importante, se destaque, que las áreas de competencia están interrelacionadas en el currículo. Por lo que ninguna puede desarrollarse independientemente. Es por esta razón, que la enseñanza y el aprendizaje de la historia tiene un enfoque multidisciplinario, y con esto el profesor puede desarrollar conocimientos, actitudes y destrezas que permitan a los alumnos la fácil transferencia de lo aprendido a sus vidas.

Los conocimientos, las actitudes y las destrezas que los estudiantes deben lograr, se utilizan junto a las expectativas por grado. El Programa de Estudios Sociales creó el documento Expectativas por Grado (2008) para ser trabajado en conjunto con los Estándares. El fin del mismo es mejorar la enseñanza y el aprendizaje siguiendo los parámetros establecidos para cada estándar. El uso de las expectativas permite a los profesores trabajar con mayor especificidad, ofreciendo uniformidad y determinando la complejidad del contenido que se debe enseñar en cada nivel y grado (Carta Circular núm.: 18 -2007-2008). Así, pretende ayudar al alumno a alcanzar los parámetros establecidos en cada estándar. Es decir, las expectativas de ejecución son ejemplos concretos y definidos de lo que los estudiantes deben saber y son capaces de hacer para demostrar su proeficiencia en cuanto al dominio del conocimiento y a la posesión de las destrezas enmarcadas en los estándares de contenido.

Para finalizar, se integra a modo de resumen, un ejemplo que permite observar cómo se relaciona el *estándar de contenido* con la *expectativa de enseñanza*. El modelo a continuación, aplica al nivel secundario, en décimo grado, para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

– *Estándar de Contenido*: CAMBIO Y CONTINUIDAD:

Estándar de ejecución: El estudiante es capaz de analizar con objetividad y tolerancia las actividades humanas a través del tiempo, mediante la aplicación del concepto de proceso histórico.

– *Expectativa*: El estudiante:

CC.10.1 Aplica conceptos claves como tiempo, cronología, causalidad, conflicto cambio y continuidad para explicar, analizar y demostrar conexiones entre acontecimientos históricos.

2.2. Los Valores y las Actitudes en el Programa de Estudios Sociales

El Sistema de Educación Pública de Puerto Rico aspira a formar ciudadanos con un sentido de responsabilidad cívica y moral. La educación está dirigida a el desarrollo holístico del individuo para hacer de éste una persona capaz de tomar decisiones en beneficio individual y colectivo. Este ideal demanda que la escuela promueva un conjunto de experiencias educativas que contribuyan a tales metas. El Programa de Estudios Sociales tiene la responsabilidad de contribuir con este esfuerzo. De ahí que el currículo ofrezca experiencias educativas que permitan el desarrollo de valores. Los valores que constituyen la base del sistema educativo puertorriqueño son: la curiosidad intelectual, la participación y el compromiso en la toma de decisiones, la tolerancia, la búsqueda de la verdad, la valoración de la vida humana, la justicia y la igualdad. Además, el Programa tiene el compromiso de dirigir la educación a la promoción de valores de índole cultural que eduquen entorno al sentido de identidad y de amor por el país. Por medio del currículo, contribuye con el desarrollo de valores éticos necesarios para el bienestar de la sociedad puertorriqueña, especialmente los relacionados con la dignidad, la solidaridad y la igualdad.

La naturaleza de los estudios sociales permite el aprendizaje reflexivo, analítico, juicioso, etc., que están íntimamente relacionados con las problemáticas de la sociedad puertorriqueña. Es por esta razón que el Programa de Estudios Sociales desempeña un papel central en el desarrollo de valores para la convivencia social en un país democrático. En efecto, el contenido del Programa pretende:

Propiciar una serie de experiencias de aprendizaje que permitan al alumno no solamente adquirir información básica y dominar las destrezas intelectuales esenciales, sino también desarrollar valores y actitudes que le permitan desarrollarse como pensador crítico, y desempeñarse como un ciudadano responsable de su comportamiento, ante sí mismo y ante su

*sociedad. Se destaca la dimensión moral en los contenidos específicos, tanto en el diseño del currículo como en el proceso de enseñanza y aprendizaje.*²¹

El Departamento de Educación reconoce las necesidades contemporáneas para el desarrollo de una sociedad exitosa y de paz. En respuesta a su visión, integró a todo los currículos los temas transversales. Estos amplían las temáticas disciplinarias integrando valores al proceso educativo. El Programa de Estudios Sociales requiere a los profesores el uso de ellos. Estos son:²²

- Educación cívica y ética
- Educación para la paz
- Educación ambiental
- Tecnología
- Educación para el trabajo

Estos temas resultan significativos ya que a través de ellos se abordan situaciones y conflictos sociales de actualidad, por lo que deben ser considerados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina histórica y social.

2.3. La Enseñanza de la Historia y la Identidad Sociocultural en el Programa de Estudios Sociales

Los estudios sociales constituyen el área del currículo que junto a la historia, estudia el ser humano en sociedad, en el pasado, y en el presente (Carta Circular N° 14-2004-2005, p.2). Siendo la Historia parte integral de los estudios sociales, ocupa un espacio de importancia dentro del currículo educativo puertorriqueño. La Historia

²¹ Cita en Marco Curricular Programa de Estudios Sociales (2003, p. 97).

²² Cita en Carta Circular Núm. 3-2013-2014.

es entendida como “el estudio de hechos y fenómenos ocurridos durante el transcurso del desarrollo de la humanidad. La historia estudia todos los aspectos de ésta con el objetivo de desarrollar una descripción de la sociedad en un momento determinado”²³. De esta manera, la didáctica de la historia se adentra en los muchos factores que han dado forma al pasado y al presente, y que contribuyen a formar el futuro. Esta descripción consiste en una reconstrucción del pasado que parte de una perspectiva de análisis, o aproximación personal que hace el historiador.

La historia y la identidad sociocultural son enseñadas a través de conceptos que se complementan. Los conceptos se conciben como ideas sobre el comportamiento humano, derivado del estudio y la investigación en las Ciencias Sociales. Éstos son entendidos como guías para el análisis de la realidad social que tiene su significado en una variedad de situaciones a través del tiempo y el espacio. Los significados una vez aprendidos, permiten a los alumnos aplicarlos a nuevas y diversas situaciones. Por consiguiente, el Programa de Estudios Sociales ha identificado unos conceptos que son considerados como fundamentales y forman parte de su contenido curricular. Ellos, cobran importancia a través de un medio cultural y en un tiempo histórico determinado.

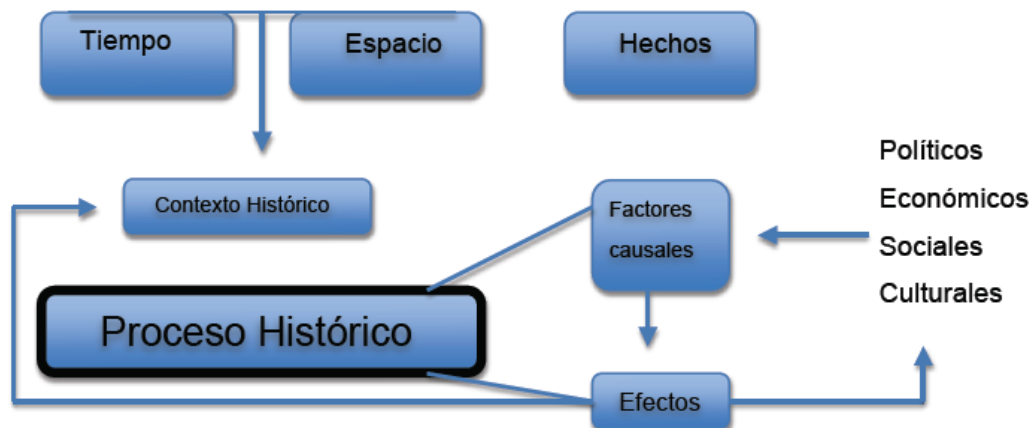
En el currículo de Estudios Sociales los conceptos están organizados. En cada grado y nivel se va ampliando los conceptos y su complejidad. Para una mejor comprensión, se agrupan los conceptos bajo términos más dinámicos. Por ejemplo, en vez de estudiar “historia” se estudian “procesos históricos”. Es decir, se piensa la historia como el estudio del quehacer humano en sociedad, por tanto se estudia como un conjunto de partes que se interrelacionan, enseñando los factores que se dan para que ocurra un evento. Según el Marco Curricular de Estudios Sociales (2003) el conjunto de eventos es dinámico y su desarrollo temporal. Por lo que el historiador intenta comprender los acontecimientos como parte de un todo en desarrollo, procurando entender las relaciones de causa y efecto entre las partes “El dominio del concepto de proceso histórico y de la metodología de la investigación propician el desarrollo y el análisis de los conocimientos humanos como un proceso y no como hechos aislados”²⁴. Es así, entonces, como el profesorado debe enseñar la historia. El

²³Marco Curricular del Programa de los Estudios Sociales (2003, p.18).

²⁴ *Ibíd.*, p.29.

siguiente organizador gráfico n° 4 ilustra el concepto de proceso histórico, su estructura y su uso en la explicación histórica.

Gráfico 4. Concepto proceso histórico en los estudios sociales Gráfico de



Marco Curricular de Programa de Estudios Sociales

En el currículo, cada concepto es desglosado en una serie de conceptos menores que a su vez, constituyen elementos del concepto medular por lo que no son unidades independientes contenidas en sí mismas. Forman parte de una estructura que se organiza bajo macroconceptos y microconceptos. El proceso histórico es estudiado como un macroconcepto que integra de manera general microconceptos. Estos son conceptos fundamentales o rectores y se desglosan de la siguiente forma: cambio, continuidad, tiempo, hechos y procesos, causalidad, efectos y consecuencias, método histórico, e historia total. Se muestra en la tabla n° 2 una breve descripción de los mismos.

Tabla 2. Generalizaciones del concepto proceso histórico en el Programa de Estudios Sociales

Macroconcepto: Proceso histórico

Microconcepto	Generalizaciones
Historia total	El objetivo de la historia es el ser humano en sociedad. La historia siempre considera al colectivo social: una nación, un país o grupo de países, un grupo o varios grupos sociales. El quehacer de los seres humanos ocurre en un espacio y tiempo dados. Esto es lo que se puede denominar como el contexto histórico. Todo quehacer humano es susceptible de estudio por la historia. En tal sentido, la historia se ocupa de los fenómenos económicos, políticos, sociales y culturales. Los procesos históricos han de explicarse mediante el estudio de su momento, buscando identificar aquellos elementos que más han contribuido a definir los mismos.
Tiempo	Los hechos y procesos históricos ocurren en un período o una época específica y determinada y establecen bases para otros hechos, porque trascienden su propio momento histórico. El tiempo en la historia es un continuo en el que se entrelazan unos elementos que cambian perceptiblemente, y otros que aparentemente permanecen inalterados o que cambian muy poco. La periodización en épocas es un medio utilizado por el historiador, de acuerdo con criterios de diversa índole, para hacer inteligible los procesos históricos estudiados.
Continuidad	En el transcurso del tiempo hay elementos de las actividades humanas que continúan y que se incorporan en la cultura de los pueblos.
Cambio	De igual forma hay elementos que se modifican y se transforman, dando lugar al cambio en la historia. De ahí que sea necesario ver el proceso histórico en el contexto de continuidad y cambio.
Hechos y procesos	Los hechos son eventos o acontecimientos que el historiador ordena, relaciona e interpreta en un contexto histórico determinado con el fin de comprender los procesos históricos. La determinación de lo que constituye un hecho histórico significativo depende fundamentalmente del historiador. Es éste quien le da significado a los datos, que son la materia prima del historiador. Los hechos históricos no ocurren de manera aislada, sino en relación unos con otros. En tal sentido, adquieren pleno significado sólo si son vistos como parte de procesos históricos determinados.
Causalidad	Toda acción humana responde a una motivación; de ahí que la historia se interese no sólo en cómo, sino también en por qué ocurrieron los hechos. Los hechos históricos son totales en el sentido de que están determinados por una multiplicidad de factores, los que deben ser ordenados y clasificados con el fin de ofrecer una explicación coherente de los procesos históricos.
Efectos y consecuencias	Además de estudiar las causas, la historia se interesa en los efectos o las consecuencias de los procesos históricos. El estudio de las consecuencias o los resultados de un proceso histórico implica determinar las rupturas y continuidades con el pasado. Debido a la interrelación de los sucesos, un hecho de determinada naturaleza (económico, social, político o cultural) puede tener implicaciones en otros aspectos de la vida en comunidad.
Método histórico	Los modos que han utilizado los historiadores para aproximarse al pasado han variado a través del tiempo y de las sociedades. El estudio de las obras históricas, y de las técnicas y los métodos que las han sustentado, se conoce como historiografía. El historiador pretende alcanzar un conocimiento en torno a un problema. Intenta contestar dos presuntas básicas: cómo y por qué ocurrieron determinados fenómenos históricos. La investigación histórica, la cual conlleva la reconstrucción del pasado, se realiza mediante testimonios o rastros de la acción de los seres humanos en el tiempo y en el espacio. Los documentos o fuentes escritas son los testimonios más frecuentemente usados por el historiador. No obstante, son legítimas también otras fuentes como lo son los testimonios orales.

Tabla de Marco Curricular: Programa de Estudios Sociales (2003)

Por otra parte, la identidad es estudiada como un microconcepto perteneciente al macroconcepto de cultura. El Marco Curricular de los Estudios Sociales define cultura como *“la totalidad de las formas y los modos de vida del ser humano en una*

sociedad determinada”.²⁵ En ella se integra todas las cosas creadas y adquiridas por el ser humanos como parte de una sociedad, entiéndase por esto: el lenguaje, creencias, costumbres, tradiciones, instituciones, valores, ideas, artes, entre otros. La cultura como producto de la sociedad, se construye, se aprende y se transmite por medio de la interacción social a través del tiempo.

La cultura y la sociedad como conceptos inseparables guardan una íntima relación con diversos elementos, entre ellos la identidad individual y colectiva. Por tal razón, el tema de la identidad sociocultural se enseña bajo el concepto de cultura. El siguiente organizador gráfico n° 5 ilustra el concepto cultura y la relación entre sus diversos elementos:

Gráfico 5. Concepto cultura en los estudios sociales

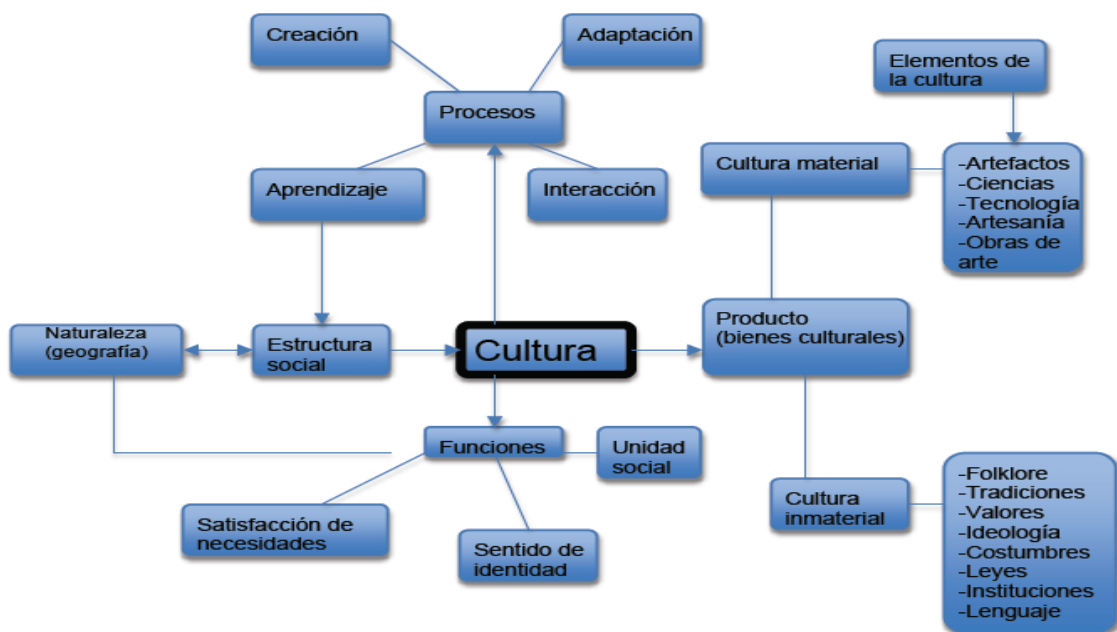


Gráfico de Marco Curricular: Programa de Estudios Sociales (2003)

²⁵ Ibíd. p. 35

En la enseñanza y el aprendizaje de la historia el macroconcepto cultura se generaliza en los siguientes microconceptos: dinamismo, identidad, universalidad y particularidad, cultura y poder. Los mismos, son resumidos en la tabla n° 3.

Tabla 3. Generalizaciones del concepto cultura en el Programa de Estudios Sociales

Macroconcepto: Cultura

Microconceptos	Generalizaciones
Dinamismo	La especie humana es la única que posee capacidad de expresarse simbólicamente a través del lenguaje, del arte, de las creencias, y que puede construir y compartir una particular visión del mundo. La existencia de una comunidad de afinidades, vinculadas por una historia compartida, constituye la base de una cultura.
Identidad	El tema de la identidad está muy ligado a la cultura. Cuando la identidad cobra carácter particular frente a otras, y se refiere a un territorio que se da en determinado contexto territorial constituido como nación, se afirma que existe una identidad nacional. El sentido de identidad se manifiesta a través de expresiones culturales pertenecientes a un lugar. En las culturas van surgiendo elementos que se convierten en símbolos de la identidad de los pueblos.
Universalidad y particularidad	Muchos de los valores del ser humano están presentes en diversas culturas, aunque tomen concreción diferenciada. Lo extraordinario de una cultura es que justamente puede contener elementos que se pueden identificar como universales, que permiten una comunicación e interacción con otras culturas, y elementos particulares, propios, que le dan su carácter o sello de identidad propio. peculiar
Cultura y poder	Ha habido momentos en la historia de la humanidad cuando por conquista, explotación o colonización se obligó la supeditación de unas culturas a otras. Pero la evolución humana poco a poco va conociendo la equidad y el valor de cada cultura. Esto supone el progreso moral de las sociedades humanas que reconocen el valor de cada pueblo y de cada cultura, no importa el nivel de desarrollo material alcanzado.

Tabla de Marco Curricular: Programa de Estudios Sociales (2003)

De esta forma, el Programa de Estudios Sociales selecciona los conceptos claves que procuran educar en la coyuntura histórica del presente siglo. A continuación presentamos el concepto proceso histórico y el concepto cultura. En la tabla n° 4 se muestra cómo aplican al curso y al grado bajo estudio.

Tabla 4. Aplicación de los conceptos proceso histórico y cultura al décimo grado

Grado/Concepto	Décimo/ Curso: Puerto Rico: transformaciones contemporáneas
Proceso Histórico	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza el proceso histórico de Puerto Rico durante el siglo XX y el presente. - Aplica el método histórico al estudio de determinadas situaciones sociales.
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza nuestro desarrollo cultural durante el siglo XX y el presente. - Manifiesta y demuestra orgullo por nuestro patrimonio cultural.

Tabla elaboración propia

Es importante señalar que los microconceptos se integran en los estándares y expectativas. El microconcepto de identidad se encuentra en el estándar número 3: *Identidad cultural y desarrollo personal*. Éste es descrito del siguiente modo:

En el desarrollo personal de todo ser humano, la cultura, los grupos y las instituciones juegan un papel primordial. Que el individuo se identifique con su cultura es un elemento fundamental en el desarrollo de su estima. El conocimiento de la historia contribuye al desarrollo de la identidad de un pueblo. La identidad es una toma de conciencia de que se pertenece a un conjunto humano con el cual se comparten visiones, sentimientos, preceptos morales, estéticos, religiosos, políticos, formas de vida. Todo buen ciudadano ama conscientemente y de corazón a su país y se identifica con los elementos que manifiestan su cultura. Es importante saber que somos parte integrante de

un pueblo que se proyecta a lo largo del tiempo, y el traer a la memoria las huellas de esa trayectoria en el tiempo como sociedad puertorriqueña.”²⁶

A modo de ejemplo, se muestra cómo se integra la identidad sociocultural a los estándares y expectativas de enseñanza.

- *Estándar de contenido: DESARROLLO PERSONAL E IDENTIDAD CULTURAL:*

Estándar de ejecución: El estudiante es capaz de desarrollar su identidad individual y colectiva a partir de la afirmación de los valores de su cultura y su pueblo.

- *Expectativa de enseñanza:*

El estudiante:

DPIC.10.2 Analiza aspectos relevantes que caracterizan el desarrollo de la identidad nacional puertorriqueña.

Se debe enfatizar que los conceptos del Programa de Estudios Sociales mantienen una estrecha relación, así como los estándares. Simplemente, se subdividen para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas que componen los estudios sociales. Mejor dicho, de la misma manera que la historia contempla la sociedad, la sociedad integra la cultura, y la identidad. Así por el estilo, existen otros conceptos que se relacionan con los procesos históricos y la cultura. Simplemente, se encuentran desglosados en otros conceptos como Estructura Social y Organización Espacial. El primero, comprende el microconcepto *Comunidad*, caracterizado por la identidad común, el esfuerzo colectivo y el sentido de pertenencia. Mientras que el segundo, comprende *Conjuntos espaciales*, determinado por la organización del espacio en función de las características de naturaleza física, económica, política, social y cultural. Ambos, conceptos forman parte de la la identidad sociocultural y la historia local, temas vertebradores de la presente investigación.

²⁶ Estándares de Contenido y Expectativas de Grado (2009, p.45).

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Las teorías del aprendizaje y las teorías de enseñanza se fundamentan en los principios de destacados investigadores que han hecho posible la evolución de estudios sobre el conocimiento y los métodos de cómo acceder a él. En el presente se orientan los procesos de enseñanza, partiendo de las teorías del desarrollo cognitivo y social del aprendizaje. Sin embargo, el interés de cómo el ser humano aprende tiene sus orígenes en la ciencia psicológica de finales del siglo XIX, ligada al positivismo experimental propios de la época. El siglo XX se caracterizó por el debate de estas nociones, y el desarrollo de nuevas propuestas. En palabras de P. Gallardo y J. Camacho (2008):

La Psicología, por tanto, nace como ciencia positivista (admite únicamente el método experimental y rechaza toda noción a priori y todo concepto universal y absoluto) sin embargo, a principios del siglo XX las teorías y fundamentos de este positivismo son superados ampliamente. A partir de entonces, y hasta nuestros días, se ha ido conformando en el marco de la pluralidad de corrientes y tendencias metodológicas que abarcan desde la concepción pavloviana, que tiende a reducir el hecho psíquico a un acontecimiento puramente fisiológico, hasta una orientación behaviorista o conductista, según la cual es estudio de la conducta humana habría de reducirse al análisis de los fenómenos objetivamente observables... (p.26).

Producto del esfuerzo de filósofos, psicólogos y educadores, nace la Psicología Educativa, una ciencia social relativamente reciente, que se propone explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se fundamenta en las contribuciones del campo de la Psicología y de los métodos científicos de ésta. Contempla dos grandes funciones: construir y perfeccionar teorías que explique fenómenos recurrentes relacionados con el aprendizaje y la enseñanza, y formular indicaciones prácticas para aplicar teorías al proceso educativo. Así, los currículos contemporáneos se construyen sobre una estructura lógica, sistemática, orientada a unos objetivos, que se fundamentan en teorías, principios y métodos, producto de figuras claves en el campo de la psicología y la educación. De la extensa búsqueda del conocimiento entre los más influyentes se encuentran a Skinner, Piaget, Dewey, Bruner, Ausubel, Novak, Vigotsky, entre otros.

Por su parte, a consecuencia de múltiples estudios propiciados por algunos de los investigadores antes mencionados, la concepción de la escuela clásica o tradicional se fue trasformando hacia la idea de una escuela activa. Se reestructuró la manera de aprender y enseñar, innovando formas de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje. La posición del alumno tomó un giro protagónico a través del metodologías dirigidas al saber hacer o aprender haciendo. Sin embargo, bajo la inconformidad y la crítica de algunos, se iniciaron cambios que superaron la posición de la escuela activa.

El enfoque constructivista del aprendizaje abrió la brecha para nuevas investigaciones donde se estableció que además de aprender hacer, el alumno debe aprender a hacer con una estructura socio-cognitiva y ésta debe ser construida con significado. Surge entonces el socio-constructivismo o constructivismo social. Esta teoría establece que el aprendizaje con significado se logra a través de la interacción con los demás y con la cultura. La fusión de ambas propuestas abrió camino a un nuevo paradigma: el enfoque humanista socio-cognitivo “éste analiza el proceso de aprender como un acto de pensar, considerando, a su vez el desarrollo afectivo del estudiante” (Marco Curricular de Estudios Sociales, 2003, p.117). De este modo, se crea una relación entre la estructura del conocimiento, el significado de éste y su aplicabilidad en la vida del alumno, pero desde una perspectiva humanista.

Como resultado a las interrogantes de cómo el ser humano accede al conocimiento, se despliegan cantidad de ideas y con ellas, posibles teorías del aprendizaje que han permitido aproximarnos al desarrollo y al conocimiento del individuo.

Cuando se evalúa la evolución y la profundidad de los hallazgos sobre el aprendizaje humano, resulta pertinente realizar una síntesis de las principales características de los paradigmas psicológicos y educativos que son responsables de la compleja estructura educativa actual. A través de éstos, se determina gran parte de la formación del profesorado, los currículos instruccionales, y los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de esta idea, el apartado a continuación pretende crear un marco de referencia para dirigir el estudio. Las próximas líneas repasan de manera general el recorrido de estudios científicos que fundamentan los currículos de la actualidad. A su vez, se establece un vínculo entre las teorías psicoeducativas

existentes y la guía didáctica propuesta. A continuación, una síntesis de la evolución de las teorías del conocimiento y sus implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1. TENDENCIAS EDUCATIVAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE

1.1. Hacia una Transformación Educativa

La Escuela Nueva nace en oposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el autoritarismo y la disciplina, la nueva educación pone de manifiesto el significado, el valor y la dignidad de la infancia, se centra en los intereses espontáneos del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía (Palacios, 1978). Este movimiento surge a finales del siglo XIX, “...*fruto ciertamente de una renovación general que valoraba la autoformación y la actividad espontánea del niño*” (Gadotti, 2000, p. 147).

A pesar de que fue en el siglo XX cuando se consolidó este movimiento pedagógico, podemos encontrar sus antecedentes históricos en el Renacimiento y en el Humanismo de los siglos XV y XVI. Este último se caracterizó por el sentido de libertad, crítica, investigación, individualidad y razonamiento. Jean Jacques Rousseau, es considerado el precursor de la enseñanza activa, siendo también Pestalozzi uno de sus más destacados representantes, y Froebel, como continuador de Pestalozzi. No obstante, sus orígenes se remontan hasta la antigüedad con las ideas de educadores como Sócrates, Platón, San Agustín y Montaigne.

El pensamiento de Rousseau (1712-1778) acerca de la infancia, se plasma en su obra *Emilio*. En ella, manifiesta una amplia gama de sugerencias educativas que trascendieron su época. Para Rousseau, la naturaleza es sabia y si educamos a los alumnos en contacto con ella se producirá en los niños una maduración espontánea. Anima a los profesores a despertar la curiosidad de los alumnos en los asuntos relacionados con la naturaleza, al mismo tiempo que propugna el valor de la indagación y la resolución de problemas como estrategias para alcanzar un correcto aprendizaje. De esta forma, el alumno sigue un progreso natural educativo opuesto a

la enseñanza tradicional. A través de la experiencia autónoma se estimula el conocimiento, con lo que el alumno descubre por sí mismo, constituyendo este método heurístico la clave de la educación (Reibelo, 1998, pp.125-126).

Pestalozzi (1746-1827) profundiza en estas ideas, al tiempo que sistematiza diversos aspectos de carácter psicológico relacionados con la educación. Pestalozzi, de origen suizo, fue muy crítico con la enseñanza, difundiendo el valor educativo de la experiencia directa y sostenía la necesidad de que la educación se apoyara en los conocimientos de la psicología. En esta línea, el alemán Federico Froebel (1782-1852) creó el conocido jardín de la infancia o “Kindergarten”, resaltando el valor educativo de las actividades, y al igual que Pestalozzi, veía en el niño un ser activo, en proceso continuo de desarrollo.

Posteriormente, la Escuela Nueva recibe aportes hechos por María Montessori (1870-1952), Olive Decroly (1871-1932), John Dewey (1859-1952), Adolphe Ferrière (1879-1960), entre otros, quienes, “basándose en observaciones sistemáticas intentaron establecer modelos educativos completos, asentados en técnicas y métodos concretos e incluso en concepciones más estudiadas del hombre y los fines educativos llevados a cabo” (Gal, 1978, p. 36). En la actualidad, son múltiples las instituciones que promueven la filosofía educativa impulsada por éstos, basada en el amor y el respeto hacia la infancia y centrada en la autoeducación y los intereses de los alumnos.

Ante la pasividad que caracterizaba la enseñanza del pasado, donde el profesor era el centro del proceso enseñanza-aprendizaje y el alumno un receptor pasivo, nacen ideas pedagógicas propugnadas por los creadores de esta “nueva” ideología educativa. Entre las más cercanas a nuestro tiempo, encontramos las contribuciones hechas por Dewey, Claparède y Kerschensteiner. Éstos propiciaron el abandono de los procedimientos rutinarios y convencionales. En su lugar, proponen métodos intuitivos, y el empleo de métodos y técnicas educativas que permiten al educando desarrollar la capacidad crítica para consigo mismo y para con su trabajo; hábitos positivos de convivencia y cooperación social, la intervención directa, la autodirección, el autocontrol, la resolución de problemas mediante la investigación personal, etc. (Gallardo y Camacho, 2008, pp. 34-35).

Claparède (1873-1940) aportó ideas importantes a la enseñanza activa. Entre ellas, la teoría de que el niño es ante todo un ser biológico que lleva en él la potencialidad del desarrollo. Ese potencial se manifiesta en su libre y natural expansión ante hechos que la estimulen. Fluye cuando el medio exterior no le es adverso, no se opone a la capacidad de crecimiento. Para Claparède el único recurso de la educación es, sin duda alguna, coincidir con ese funcionamiento, mantenerse en armonía con él, para pasar a ser, en lugar de una sobrecarga pesada e ineficaz, la expresión natural de su actividad y de su desarrollo. Su aportación más relevante al campo de la enseñanza activa, consiste en la llamada “educación funcional”, aquella que se basa en la necesidad del alumno y se origina en él, la que responde a una necesidad interior.

La educación es adaptación progresiva y el motor en el crecimiento del niño. Si el interés es el motor de la educación, ésta no es en principio cuestión de castigo ni siquiera de recompensa, sino de adecuación entre lo que se ha de hacer y el sujeto que lo hace: la disciplina viene de lo interior. La escuela debe ser activa, laboratorio y no auditorio. Debe evitar hacer que se deteste el trabajo. La escuela constituye ya un medio social, válido por sí mismo y preparatorio para las realidades de la vida adulta. En ella, el pedagogo es antes que nada un estimulador de interés” (Hamelin, 1999, p. 4).

Una aportación interesante a la metodología activa es la realizada por Kerschensteiner (1854-1932). La misma, se fundamenta en dos ideas básicas: la adquisición de nociones y operaciones por el alumno mediante sus propias observaciones y experiencias personales, y la verificación exacta de los resultados de su trabajo a través de la reflexión sobre la búsqueda de soluciones a problemas o la comprobación experimental de una hipótesis científica. Con esta idea, funda la escuela del trabajo. Introduce talleres, laboratorios, campos agrícolas, cocinas, etc. El alumno consigue así el conocimiento por medio de la práctica. También, Kerschensteiner, fomentó la importancia de actividades relacionadas con experiencias directas de trabajos manuales, excursiones, experimentos, entre otros. Considera fundamental en los alumnos el aprendizaje en la adquisición de conocimientos que despierten la capacidad de juzgar utilizando el razonamiento crítico (Narváez, E., 2006).

En fin, como consecuencia de las investigaciones, la educación avanzó notablemente en el siglo XX. En su lugar, se transformó el tradicional modelo de aprendizaje en uno que buscó respuestas a cómo el alumno aprende y cómo debe aprender. Estos estudios trazaron el camino para las corrientes científicas potenciadoras de la enseñanza activa.

1.1.1. Metodología Activa en el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje

A menudo se tiende a confundir el enfoque metodológico activo con el constructivo. Sin embargo, la metodología activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene sus propias características, que aunque coincide con ideas constructivistas, mantiene su singularidad. La metodología activa, surge de los cambios propiciados por la Escuela Nueva. Sugiere todas aquellas formas particulares de conducir la enseñanza que tienen por objetivo involucrar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. El aprendizaje es entendiendo como un proceso personal de construcción. Es decir, los métodos activos están presentes cuando se tiene en cuenta la participación del alumno en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, pero no de manera pasiva, sino protagónica.

La enseñanza activa se fundamenta en una larga trayectoria de investigaciones. Han sido muchos los que han aportado a esta metodología. El interés no es entrar en los detalles de su trayectoria, sino dilucidar ideas que trazaron un cambio en la visión tradicional de enseñanza. Mencionaremos varios ejemplos:²⁷

El Plan Dalton, propuso una escuela donde los alumnos tenían la libertad de trabajar a su ritmo e intereses fomentando la responsabilidad de los alumnos en sus labores. Con varias aportaciones del Plan Dalton, surge el sistema Winetka. Éste resultaba ser más completo que el anterior, porque consiguió armonizar el trabajo individual de los alumnos con el colectivo. Su plan de estudio estaba diseñado conforme a los conocimientos y las técnicas que se entendían eran necesarias para la vida.

Por su parte, Decroly basó su método educativo en ideas asociadas a los intereses del niño y a la educación a través del medio que le rodea, tanto social como

²⁷ Sánchez, A. (1996, pp. 159-161).

natural. Desarrolló un concepto conocido como “centro de interés” donde combinó sus ideas con estrategias innovadoras de lectura, actividades manuales, trabajos de observación, entre otros. Otro autor que fomentó la enseñanza activa lo fue Cousinet (1969). En contra de los métodos pasivos, desarrolló un método que apuntaba a cuatro áreas escolares: trabajo científico, geográfico, histórico y creador. Dentro del mismo, los alumnos eligen los temas y compañeros de trabajo. Lo especial de su método fue que se valoró la actividad individual, el trabajo en grupo y la importancia pedagógica por el entorno.

También, se pueden destacar las ideas de Ferriere (1971). Éste conectó el estudio del medio con el aprendizaje a través del trabajo activo. Involucraba a los alumnos en labores de encuestas e información de primera mano. Puso en práctica el trabajo intelectual desde un papel activo del alumno asimilando el conocimiento a través de pasos científicos que iban desde la observación hasta la recogida de información.

Por otra parte, las aportaciones de Dewey a la metodología activa son indiscutibles. Éstas concedieron gran valor a la experiencia del alumno con relación al entorno, y su visión de escuelas como comunidades sociales democráticas aún dirige muchos currículos escolares. En colaboración con Kilpatrick propulsó los métodos por proyecto. En él un grupo de alumnos aprenden un determinado tema de estudio, realizando actividades espontáneas y organizadas, que conllevan la creación de un producto final.

De lo aquí expuesto, se desprende, que la metodología activa visualiza que el alumno debe inmiscuirse directamente en su propio aprendizaje. Según la profesora M. Jesús Marrón (2007) en la enseñanza activa el educando no puede visualizarse como un mero receptor de contenidos elaborados, sino por el contrario, el alumno debe participar activamente de las actividades de aprendizaje, desarrollándose de manera individual y grupal. Además, éste debe ser expuesto a una enseñanza que permita un aprendizaje que pueda ser transferible a su vida real. Establece de esta forma, que el alumno encuentra sentido a aprender cuando es él quien lo construye, y en efecto se motiva en el proceso (p.26).

Para propiciar el desarrollo de las competencias conceptuales propias de cada disciplina, el profesor propone a sus alumnos actividades, tareas personales o grupales, que estimulen el pensamiento crítico, y el pensamiento creativo en cada una de las fases del proceso de aprendizaje. Se fomenta la experimentación tanto en el aula como a través de laboratorios virtuales, las excursiones, el trabajo en equipo, la autoevaluación, etc.

En síntesis, la metodología activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se trata, pues, de una manera de enseñar que facilita la implicación del alumno en los procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, se reconoce como activa, porque propicia una acción individual o grupal en la construcción del conocimiento, que a su vez, parte del interés o necesidad de los sujetos. Las actividades que permiten acceder a los conocimientos, son planificadas de manera estructurada, y organizadas a favor del alumno. El profesor, mantiene un papel de facilitador y guía en el proceso educativo.

En la actualidad, las aportaciones de la metodología activa se entremezclan con las contribuciones realizadas por psicólogos, filósofos y pedagogos contemporáneos. En consecuencia, se producen estudios en el tema, propiciando debates a favor del campo de la educación. Así, los currículos educativos toman forma, enriqueciéndose de distintos áreas del saber científico.

2. EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y LAS TEORÍAS EDUCATIVAS: APORTACIONES DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA A LOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Durante el último siglo las teorías del aprendizaje han demostrado un sinnúmero de transformaciones debido a los avances de la Psicología y la Psicología Educativa. La Psicología Educativa:

Es una ciencia social que intenta explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Utiliza métodos científicos para investigar y ayudar a resolver problemas relacionados con la educación. Las teorías, basadas en la evidencia empírica y el pensamiento lógico, se construyen mediante el pensamiento inductivo y deductivo, en un intento de explicar hechos o

acontecimientos recurrentes (Enciclopedia de Psicología y Pedagogía, 2003, p. 24).

En el trascurso investigativo del comportamiento del individuo se han originado diversos supuestos en la aproximación a los mecanismos de los procesos mentales que determinan cómo el ser humano aprende y cuáles son las condiciones para su efectividad. Con estas teorías se establecen los principios y los métodos educativos que rigen los currículos escolares contemporáneos:

El propósito de las teorías educativas es el de comprender e identificar los procesos de adquisición de conocimiento y a partir de ellos, tratar de descubrir los métodos para que la instrucción sea más efectiva. Es en este último aspecto que se basa el diseño instruccional que se fundamentan en identificar cuáles son los métodos que deben ser utilizados en el diseño del proceso de instrucción, y también de determinar en qué situaciones estos métodos deben ser empleados (Gallardo y Camacho, 2008, p.24).

Las definiciones sobre el aprendizaje son múltiples, pero todas ellas entienden el mismo como un proceso cognitivo mediante el cual el individuo va aumentando su acervo cultural. Para Gallardo y Camacho (2008) el aprendizaje supone la modificación relativamente permanente de la conducta refleja, operante o cognitiva del sujeto, debido a la exposición a situaciones estimulares o a la actividad práctica físico y/o cognitiva. El aprendizaje es, por tanto, un proceso psíquico e intelectual mediante el cual se da sentido a una cosa, propiedad o fenómeno. Se realiza a través de la asimilación y confrontación con el mundo que nos rodea. El individuo, por consiguiente, está en permanente aprendizaje, dado que vamos descubriendo, interpretando o modificando la percepción de la realidad constantemente.

En general, la Psicología Educativa cuenta con las contribuciones de psicólogos, filósofos y educadores que con sus investigaciones han desarrollado a grandes rasgos múltiples teorías educativas y modelos cognitivos, en efecto han proporcionado valiosos métodos de enseñanza y aprendizaje. Entre el caudal de los estudios existentes en el área, el presente estudio se enfoca en aquellas tendencias que han predominado hasta el presente. Se hace referencia a las perspectivas conductista, cognitivista, constructivista, socio-constructivista y humanista socio-cognitiva. A continuación una síntesis de sus preceptos más importantes.

2.1. El Modelo Conductista y el Modelo Cognitivista

De acuerdo con el enfoque conductista, el aprendizaje es una variación en la conducta de los seres humanos ante una situación particular. Los dos fundamentos principales del conductismo establecen que la Psicología es una ciencia objetiva y que ésta es la ciencia de la conducta “una rama experimental, objetiva de la ciencia natural” (Navas, 1998, p.46). No obstante, la teoría conductista se centra en el estudio de las conductas observables y los cambios conductuales “El objetivo del conductismo es la observación, predicción y control de la conducta” (Navas, 1998, p.47). De esta forma, no se encuentra sentido al aprendizaje que envuelve el pensamiento y la emoción, porque ambos no resultan observaciones directas y precisas. Ante tales nociones, esta línea psicológica se relaciona con el estímulo y la respuesta como mecanismo de aprendizaje, y con el condicionamiento operante. Dicho de otra manera, una vez conocido el estímulo, se predice la respuesta con anterioridad, y una vez dada la respuesta, se puede establecer la situación o estímulo que provoca la reacción. Así se mantiene el control de la conducta y por lo tanto del aprendizaje.

Dentro de las técnicas empleadas para la adquisición de conocimiento se encuentran el reforzamiento, moldeamiento, generalización y discriminación, modelamiento, entre otros. Entre sus exponentes más importantes encontramos a J. B. Watson, E. L. Thorndike y B. F. Skinner.

La enseñanza conductista perdió terreno en el ámbito educativo ante el surgimiento de un nuevo paradigma educativo. Nos referimos a la Psicología del Aprendizaje Cognitivo. Los debates y las críticas comenzaron a cuestionar la manera tradicional del esquema de la enseñanza conductista. El conductismo:

Parecía un planteamiento correcto y razonable, pero muchas investigaciones demostraron cómo este tipo de educación no produce un estímulo conveniente de aprendizaje, pone límites a la acción en las aulas y al desenvolvimiento crítico de los alumnos, poco creativos e imaginativos, sin condiciones para enfrentar los retos de la vida; por tanto la educación se fue alejando del conductismo a inicios de los años cincuenta para acercarse al constructivismo (Enciclopedia Práctica del Docente, 2001, p.270).

El paradigma cognitivista establece que el aprendizaje es un proceso de modificación interno que se produce como resultado de otro proceso interactivo, con un carácter claramente intencional, entre la información que procede del medio y un sujeto activo (Cadrecha, 2001, p.62). O sea, el cognotivismo renuncia a la visión mecánica pasiva del conductismo y concibe al sujeto como ente activo de la información que a través de un proceso cognitivo permite obtener una restructuración y una reorganización de conocimientos. La profesora M. Cadrecha, resumen ambos enfoques y realiza a su vez, una comparación entre ambos paradigmas. Señala:

El Paradigma Cognitivista asume que el aprendizaje se produce a partir de la experiencia, pero, a diferencia del conductismo, lo concibe, no como un simple traslado de la realidad, sino como una representación de dicha realidad. Se pone el énfasis, por tanto, en el modo en que se adquieren tales representaciones del mundo, se almacenan y se recuperan de la memoria o estructura cognitiva. Se realza, así, el papel de la memoria, pero, no en el tradicional sentido peyorativo que la alejaba de la comprensión, sino con un valor constructivista (2001, p.62).

Las aportaciones realizadas por la teoría conductista y la teoría cognitivista del aprendizaje fueron trazando las bases que caracteriza el conocimiento actual sobre el aprendizaje. Los estudios en ambas direcciones permitieron construir un nuevo supuesto, la idea de que el aprendizaje es construido por el propio individuo. Se hace referencia al paradigma constructivista el cual permitió ampliar las teorías relacionadas a cómo el ser humano aprende y con ello, transformar las maneras de enseñar.

2.2. El Constructivismo en el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje

La concepción constructivista es mucho más antigua de lo que se suele pensar. El asunto de cómo se forman los conocimientos es un tema debatido hacen siglos. Por lo que buscar el origen resulta extenso. Sin embargo, se hace alusión a dos corrientes que dominaron por mucho tiempo: la noción de que los conocimientos se encontraban dentro del ser humano y que solamente había que impulsarlos para ponerlos en función, y otro, el pensamiento que consideraba que el conocimiento se encontraba en el exterior y había que conducirlo como si fuese una copia que se debía infiltrar en el

cerebro del sujeto. Eran conocidos como innatismo y empirismo. Un ejemplo de lo anterior, se encuentran en antecedentes de maestros como Sócrates, Platón y Aristóteles. El primero, recurrió a las preguntas para encontrar las respuestas (método socrático), el segundo, se cuestionó acerca del verdadero significado de los objetos, encontrándolo en las ideas, y el último nos acercó al hecho de que los conceptos se forman a partir de la realidades que observamos en la realidad, otorgando características que podemos relacionar de manera simbólica. En la actualidad, ambas corrientes encuentran un balance con las grandes influencias del constructivismo moderno. Estas son reconocidas en las ideas difundidas por el Psicólogo Jean Piaget (1896-1980) y su teoría de las Etapas del Desarrollo Cognitivo, la cual se resume más adelante.

Para distintos especialistas en el tema, el constructivismo resulta ser una postura estrictamente epistemológica que intenta explicar cómo adquiere el conocimiento el ser humano. Desde esta perspectiva el conocimiento no es una copia de la realidad sino una actividad del sujeto que interactúa con la realidad, y que entre la relación de los conocimientos previos y los que conoce de esta realidad, aprende. Por lo tanto, el conocimiento que adquiere es construido. I. Solé y C. Coll (2007) afirman que

Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde la experiencia, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad (p.16).

En esta misma línea M. Carretero (1997) expone que el constructivismo “Básicamente es la idea de que el individuo (tanto en sus aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como en los afectivos), es una construcción propia”²⁸.

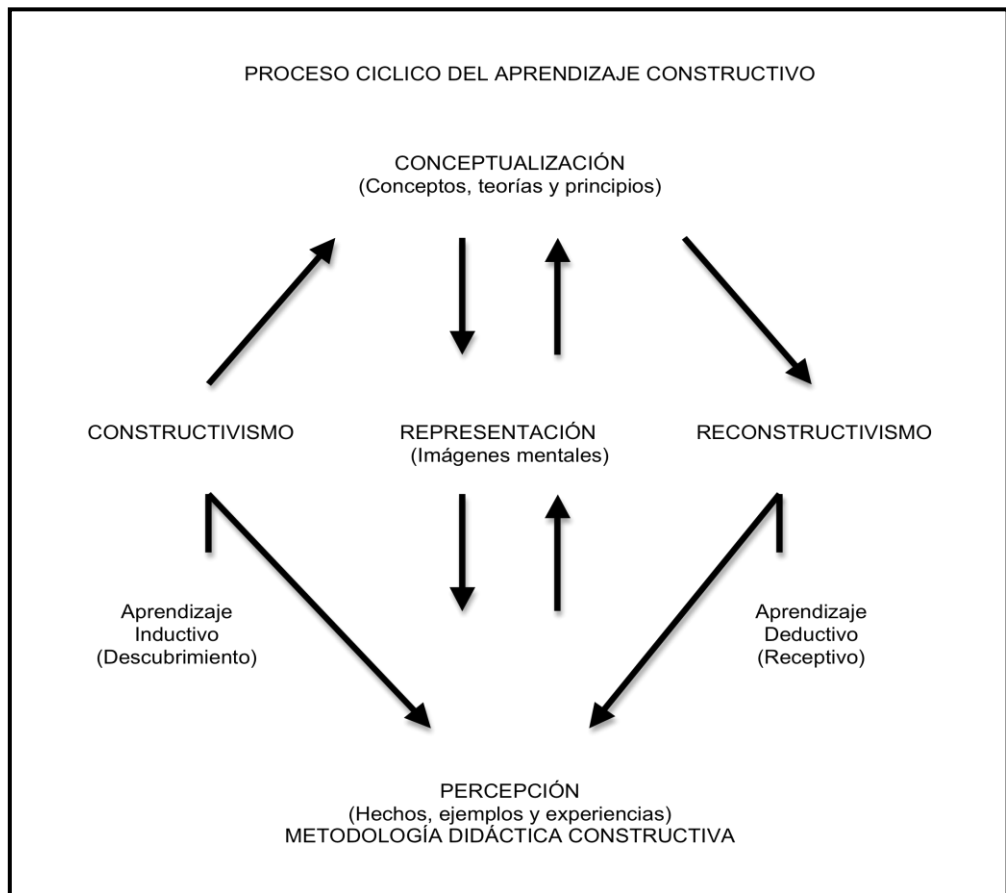
Las teorías constructivistas del aprendizaje han ejercido gran influencia y tienen implicaciones determinantes en la enseñanza actual. Los currículos educativos están cimentados en el método constructivista y éste supone un cambio en el

²⁸ Citado en Pimienta (2005, p.8).

paradigma tradicional en términos del papel, tanto del profesor como del alumno. El docente deja de ser el protagonista y la fuente principal de información. El alumno se apropia de un papel activo y deja atrás el de receptor pasivo, para convertirse en protagonista de su proceso de aprendizaje. Así, el contenido deja de enseñarse de manera memorística, el alumno se involucra en el estudio de temas y problemas, buscando de esta forma soluciones y respuestas a sus propias interrogantes “De ahí, pues la afirmación de que el estudiante construye su conocimiento. El estudiante, más que adquirir información, construye el conocimiento a través del acto de pensar” (Proyecto de Renovación Curricular, 2003, p.119). Este cambio de roles son precisamente el centro del constructivismo, que como se mencionó, es el propio sujeto quien desempeña una función activa en la construcción de sistemas de significados y de comprensión de la realidad.

Lo que fundamenta el aprendizaje constructivo según Piaget, se encuentra en la contraposición de los hechos y experiencias con los conceptos, ideas, teorías y principios que se intentan aprender. Los hechos y las experiencias los presenta la realidad, y los conceptos los orienta el individuo con el acto de pensar. M. Román y E. Díez (2001, p.60) ejemplifican esta metodología en dos fases: constructivismo (contraposición de hechos con conceptos) y reconstructivismo (contraposición de conceptos con hechos). Nos señalan que la contraposición de hechos con conceptos, es cuando partimos de hechos, ejemplos y experiencia de la vida diaria del aprendiz y tratamos de explicarlos y establecerlos de manera inductiva en conceptos, hipótesis y teorías. En ese momento el profesor utiliza el constructivismo como técnica de creación. Por otra parte, la contraposición de conceptos con hechos es deductiva partiendo de los conceptos que tiene el alumno o que aporta los contenidos de la disciplina. Los conocimientos que se enseñan son interpretados o aplicados por el aprendiz en la vida cotidiana. Esto es que, los contrasta con sus propias experiencias diarias. Por consiguiente, que el constructivismo como método de enseñanza es una combinación de un aprendizaje inductivo y deductivo. Creándose de esta forma una práctica de enseñanza y aprendizaje con connotaciones científicas. El gráfico n° 6 muestra lo antes mencionado.

Gráfico 6. Proceso cíclico del aprendizaje constructivo



Esquema de Román y Díez (2001)

De acuerdo con C. Coll (2004) la concepción constructivista adaptada al conocimiento escolar puede ser estudiada desde dos áreas: los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, y los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje. Desde esta perspectiva el autor organiza el constructivismo en torno a tres ideas fundamentales:

- El alumno es el responsable último de su propio aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

- La actividad mental de alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.
- La función docente es articular los procesos de saber colectivo culturalmente organizados.

A continuación se presentan algunos de los principios generales sobre el constructivismo como enfoque pedagógico que guardan particular relevancia para la enseñanza y el aprendizaje de los estudios sociales y la Historia que se aplican a la presente investigación:²⁹

- La planificación y el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje parten de los intereses y las necesidades del estudiante.
- El currículo da énfasis a los conceptos esenciales o a los temas integradores.
- Se explora el conocimiento previo del estudiante, antes de exponerlo a un nuevo conocimiento.
- El estudiante construye el conocimiento como pensador crítico y elabora teorías acerca de la realidad del mundo en el que vive.
- El estudiante se involucra en experiencias que suscitan retos y se expone al choque de ideas y al pensamiento divergente.
- El estudiante trabaja con fuentes primarias de información, con instrumentos manipulativos y con recursos interactivos.
- Se fomenta el aprendizaje activo y se estimula la exploración y el descubrimiento.
- Las actividades destacan la aplicación del conocimiento a diferentes situaciones ya problemas relacionados con el entorno del estudiante y con su propia vida.

²⁹ Marco Curricular de los Estudios Sociales, 2003, pp.120-121.

- Se fomenta la iniciativa y la autonomía del estudiante.
- Se promueve la curiosidad y la investigación.
- El estudiante se formula preguntas y busca las respuestas a las mismas.
- El maestro sirve como mediador y facilitador en las actividades de aprendizaje.
- Se le da énfasis a la discusión dialógica y reflexiva y se procura establecer la interrelación entre diferentes áreas de conocimiento.
- La responsabilidad por el aprendizaje es compartida por el maestro y por el estudiante.
- El estudiante trabaja frecuentemente en forma colaborativa.
- La evaluación del aprendizaje está entrelazada con la enseñanza, y ocurre por medio de la recopilación de información y del análisis del proceso y del producto.
- Se crea una comunidad de aprendizaje que propicie la construcción de conocimientos y los comparta a través del diálogo.

Los mecanismos que provee el enfoque constructivista transforma tanto al profesor como al estudiante. Por una parte, permite al docente tener una visión más clara de cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera eficaz, teniendo al alumno como eje del proceso educativo. Al mismo tiempo, el profesor reconoce la importancia de una planificación sistemática para orientar las actividades educativas, de tal forma que permitan al estudiante desarrollar al máximo sus destrezas y conocimientos. Por el otro lado, el estudiante reconoce que es el protagonista de su aprendizaje, otorgándole gran responsabilidad en el proceso y comprometiéndolo con el mismo. Por lo que de cierta manera, es también necesaria una transformación en la forma de concebir el aprendizaje por parte del alumno. Con relación a este planteamiento la profesora I. Solé (2007) explica:

Que los alumnos no sólo conozcan los propósitos que guían una actividad, sino que hagan de ésta una suya, participando de la planificación de la misma, de su realización y de sus resultados de manera activa, lo que no supone únicamente que hagan, que actúen y que realicen; exige, además, que comprendan qué hacen, que se responsabilicen de ello, que dispongan de criterios para evaluarlo y modificarlo si es necesario (p. 43).

Es decir, el profesor debe cambiar la manera de enseñar y buscar estrategias que propicien la motivación, pero los alumnos también deben de internalizar lo que conocemos como “aprender a aprender”, la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia (Díaz, F., y Hernández G., 1999). Así pues, una metodología activa de la enseñanza, acompañada de un aprendizaje constructivo del conocimiento persigue alcanzar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de manera individual y colectiva. Proporciona alternativas para el diseño de experiencias didácticas estimulantes, que diseñadas adecuadamente por el profesor favorecen la adquisición de conocimientos prácticos y significativos. Esta metodología, además de repercutir positivamente en el aprendizaje de los alumnos, desarrolla en ellos el gusto por aprender, les encamina para convivir en sociedad y les prepara para aprender a lo largo de toda la vida, objetivos esenciales de la educación de los tiempos presentes.

En el caso concreto de la Historia, el enfoque constructivista del aprendizaje permite que el educando se inicie en el método científico de estudio y análisis de la realidad histórica, practicando la observación (directa e indirecta), formulando hipótesis, manejando fuentes, analizando resultados y elaborando conclusiones de acuerdo a su capacidad e intereses.

2.2.1. Aportaciones de Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980) afirmó que tanto el desarrollo psíquico como el aprendizaje son el resultado de un proceso equilibrado. Estudió simultáneamente los fundamentos de la lógica y la formación de la inteligencia en el niño. La esencia de las ideas de Piaget son la construcción progresiva y continua del pensamiento infantil a través de dos mecanismos indisociables: la asimilación y la acomodación. La asimilación, es el proceso de integración de las cosas y los conocimientos nuevos a las estructuras construidas anteriormente por el individuo. Mientras que la acomodación,

consiste en la reformulación y elaboración de estructuras nuevas debido a la incorporación precedente. Las estructuras iniciales condicionan el aprendizaje. A su vez, el aprendizaje modifica y transforma las estructuras, y así, permiten la realización de nuevos aprendizajes de mayor complejidad. Rodrigo (1994) afirma que “las operaciones de transformación del objeto van variando con la edad, dando lugar a una sucesión de estructuras cognitivas o etapas que permiten una construcción de los objetos de conocimiento cada vez más complejas”.³⁰ En este sentido, las personas adquieren y modifican sus habilidades intelectuales o esquemas, organizando y reorganizando la información para poder adaptarse mejor al mundo que les rodea. Para Piaget esta construcción progresiva del conocimiento se encuentra muy ligada a la conducta, manteniendo de esta forma un estrecho vínculo entre la dimensión estructural y la dimensión afectiva del sujeto. La inteligencia y la afectividad son indisociables. No existe cognición sin una motivación, y por ende, no hay motivación que no esté conectada con un nivel estructural, es decir, cognitivo.

También, Piaget, concebía el aprendizaje como un proceso de adquisición en un intercambio con el medio, mediatizado por las estructuras. Es sobre esta base como se hace posible el desarrollo, generando la adquisición de un sistema de conocimientos estructurado, permitiendo organizar y representar mentalmente el mundo que le rodea, poniendo al niño en contacto con la realidad “El desarrollo intelectual es el resultado de un equilibrio dinámico entre elementos que un individuo incorpora del medio (asimilación) y las transformaciones que aquellos introducen en los sistemas de organización del sujeto”³¹. Por ello, es necesario asimilar los datos de la experiencia, aplicando los conocimientos adquiridos a objetos nuevos e interpretando los sucesos anteriores para acomodar éstos a circunstancias cambiantes que se derivan de una realidad concreta. La interacción constante entre el alumno y el entorno permite que desarrolle el aprendizaje. La profesora G. Sastre (1994) comenta:

Para dicho autor la inteligencia permite al sujeto adaptarse al medio adaptando el medio a sus necesidades. Sujeto y medio son dos polos de una relación en la que tiene lugar un complejo entramado de adaptaciones y transformaciones recíprocas. Nos adaptamos a la realidad transformándola y en el proceso de creación de nuevas realidades nos autotransformamos (p.75).

³⁰ Cita en F. García, 2003, p.34.

³¹ Cita en Autores varios: Cuadernos de Pedagogía No 63, Octubre de 1988.

La Teoría Genética de Piaget no es precisamente una teoría sobre el aprendizaje, sin embargo, la misma influye en muchos modelos instruccionales de carácter cognitivo. Ejerció una enorme influencia en la didáctica en general con su teoría sobre el cognitivismo, el papel activo del alumno en la construcción del conocimiento, y los estadios de desarrollo. Se hace referencia a las cuatro etapas generales de desarrollo cognoscitivo: el estadio senso-motor, el estadio preoperatorio, el estadio de las operaciones concretas y el estadio de las operaciones formales. Con estas etapas Piaget sugirió que todo individuo a traviesa por cuatro estadios que le conducen a alcanzar su madurez intelectual. A continuación el gráfico n° 7 resume las etapas que le caracterizan.

Gráfico 7. Etapas del desarrollo cognitivo

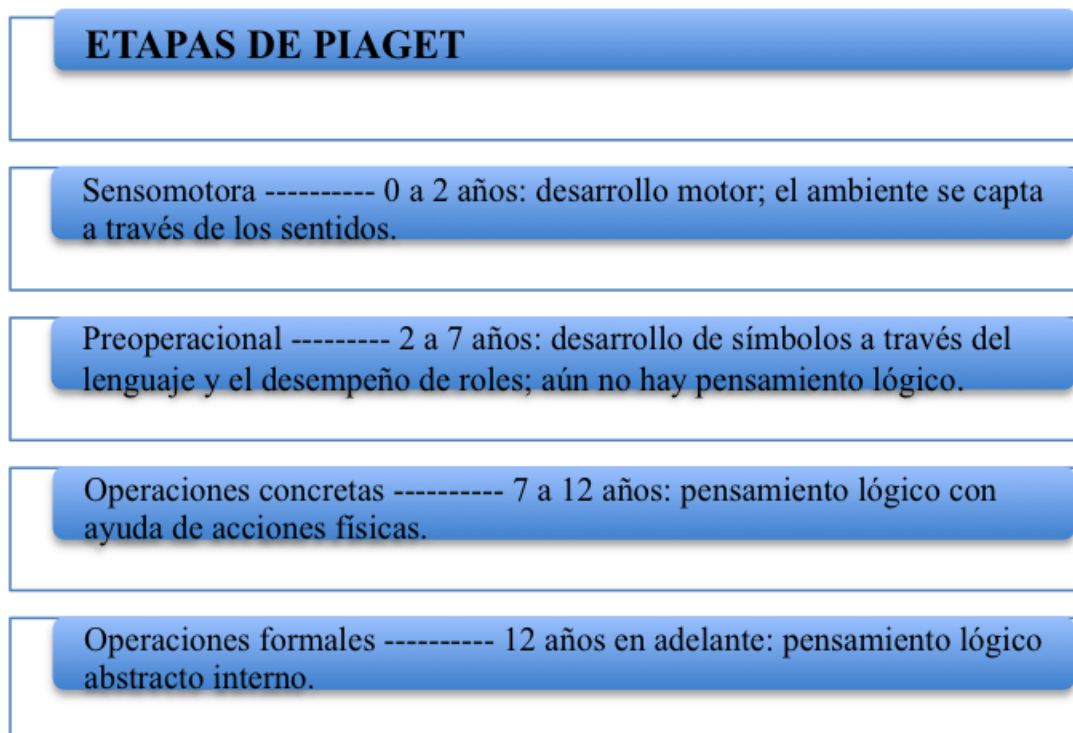


Gráfico elaboración propia

Los planteamientos de Piaget contaron con ideas antecesoras, que de alguna forma u otra condujeron posteriormente a establecer sus conclusiones de las etapas del desarrollo del pensamiento, así como los niveles en la adquisición de estructuras lógicas fundamentales y la elaboración de categorías básicas del mismo. Los estudios del norteamericano John Dewey (1859-1952) facilitaron las investigaciones posteriores que ayudaron a analizar los procesos experimentales y científicos que contribuyeron con el desarrollo del enfoque constructivista. Se retoman sus aportaciones más adelante.

A pesar que los principios epistemológicos de Piaget se encuadran en estudios de la psicología infantil y evolutiva, su aportación fundamental radica en la investigación desde una perspectiva biológica, lógica y psicológica que explican la forma en que el niño aprende. Sus ideas iniciaron un gran debate científico, que en la actualidad sigue siendo tema de nuevas teorías y múltiples investigaciones. Las repercusiones de esto, han ocasionado un innegable efecto en la transformación de la práctica educativa.

2.2.2. Lev S. Vygotsky y el Socio-Constructivismo

Las investigaciones de Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) resultan contemporáneas a las de Piaget, y al igual que él, estableció que el aprendizaje no se adquiere con asociaciones entre los estímulos y las respuestas externas, sino que se basa en la interacción del sujeto con su medio ambiente. Considera que el ser humano no se limita a responder a los estímulos, sino que más bien actúa sobre ellos transformándolos de manera activa, por lo que el conocimiento no se asimila, sino que construye la nueva información y se incorpora a los esquemas previamente existentes “la estructura cognitiva no pide una respuesta concreta, más bien, provee una estructura para organizar los elementos unos con relación a otros. La estructuración cognitiva se refiere a proveer una estructura para el pensamiento y la acción” (Gallardo y Camacho, 2008, p. 53).

Entre las aportaciones más notables de Vygotsky, se puede mencionar que amplió los estadios piagetianos, estableciendo que el aprendizaje es un motor del desarrollo cognitivo y éste puede darse a la inversa. Asume la idea de que el

conocimiento es resultado de la interacción social y de la cultura. Esta última, proporciona herramientas que permiten al individuo las transformaciones necesarias para modificar su entorno, proveyéndole un sistema de símbolos o significados que influye sus acciones y le permite adaptarse activamente en él. A esto se le conoce como instrumentos mediadores: la herramienta y los signos. La herramienta transforma el medio, mientras que el signo es un integrante de la cultura y actúa como mediador permitiendo al individuo intervenir sobre su realidad, como por ejemplo el lenguaje. Esto se logra a través de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). En palabras del investigador

*La zona del desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel del desarrollo actual, determinado por la capacidad de resolver individualmente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución del mismo problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz.*³²

Según F. García (2003), Vygotsky, no niega el carácter constructivo del conocimiento, pero proporciona sin embargo, un papel primordial a los procesos de transmisión social y cultural para explicar el crecimiento o progreso del ser humano. De esta manera se desarrollan dos veces: primero en un nivel “social” y luego en un nivel psicológico o “individual” (p. 35). En general el autor indica que el niño adquiere los conocimientos propios del mundo en que vive, mediante la interacción con la sociedad de la cual es parte. Es decir, la escuela, la comunidad, los padres, los medios de comunicación entre otros, “Vygotsky toma, pues, como un postulado que el desarrollo del individuo se produce indisolublemente ligado a la sociedad en la que vive...” (p. 35).

De las teorías propulsadas por Vygotsky surgen numerosas de las ideas que sustentan la teoría socio-constructivista o constructivismo social. Esta teoría parte del constructivismo, que entiende que el conocimiento se adquiere o construye mediante las relaciones del ambiente y la persona, pero también enfatiza que el aprendizaje es el producto del factor social en el que se está inmerso. Es decir, “Los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de la realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que los

³² Cita en Enciclopedia Práctica del Docente (2001 p. 204).

rodean” (Padrino F., 2010, p.1). El aprendizaje es un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos, pero éstos son inseparables de la situación en la que se producen. En este contexto, el individuo es el resultado del proceso histórico y social. Aprende de la interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, pues el individuo se encuentra en una sociedad y en una cultura concreta de donde aprende. La formulación de conceptos para Vygotsky, primero es un fenómeno social y luego, de manera progresiva, se transforma en propiedad del individuo.

El aprendizaje desde esta perspectiva es un proceso de desarrollo dentro de la cultural que se obtiene a través de actividades. No obstante, el comportamiento del alumno radica en la interacción social, ya que en el proceso de desarrollo la sociabilidad desempeña un papel formador y constructor. Por tal razón la actividad del individuo toma un papel protagónico en la adquisición de los conocimientos. Estrategias educativas que desarrollan el aprendizaje a través de actividades cooperativas o colaborativas forman parte de esta teoría.

De manera general, la posición Vygotsky es próxima a la idea constructivista de Piaget, sin embargo incorpora también de un modo claro y explícito la influencia del medio social. Más que construir el conocimiento, el alumno reconstruye la información en actividades donde aportan sus compañeros y está presente el refuerzo del profesor. Es mediante la interacción social, la internalización del conocimiento, el lenguaje, el crecimiento a través de la ayuda (ZDP) que el individuo aprende. A continuación en la tabla nº 5 se ilustran las características principales de la teoría constructivista y la socioconstructivista:

Tabla 5. Modelos de aprendizaje: algunas características de modelo constructivista y constructivista social

	Constructivismo	Constructivismo social
Imagen del aprendiz	- Activa e individual	- Activa y social
Imágenes de la enseñanza y el aprendizaje	-El profesorado da al alumnado la oportunidad de construir conocimientos y habilidades gradualmente a través de la experiencia. - El aprendizaje puede ser independiente de la enseñanza.	- El conocimiento y las habilidades son construidas gradualmente a través de la experiencia, la interacción y el soporte del profesorado. - El aprendizaje se alcanza a través de la interdependencia del profesorado y el alumnado.
Características de las actividades del alumnado	- Descubrir, experimentar, jugar o hacer alguna cosa individualmente.	- Discutir un problema con el profesorado o con otros alumnos. - Resolver problemas en grupo.

Gráfico de Jesús Granados y Joan Pagès (2011)

2.2.3. Aportaciones de John Dewey

La teoría de John Dewey (1859-1952) adopta como prioridad el principio de la acción respecto a cualquier comportamiento o pensamiento humano y se fundamenta en la intervención y colaboración personal del alumno en el aprendizaje. Se puede afirmar que su propuesta consiste en pasar de la exposición verbal, doctrinal y sistemática del profesor, a la investigación y construcción personal del conocimiento por el alumno, culminando con el aprendizaje producido por sí mismo. El desarrollo de la inteligencia, es pues, una reconstrucción continua de la experiencia, una transformación de formas de pensar que permiten al niño superar las dificultades, solucionar los problemas prácticos de su vida diaria, y acceder al mundo de los adultos. Dewey, considera que la participación del educando en el aprendizaje se produce por tres medios: la observación, la reflexión y la discusión crítica. Por ello, concibe el pensamiento como una herramienta al servicio de la acción, cuya finalidad es la adaptación del sujeto al ambiente. El hombre es definido como un ser activo que

interviene libremente en el curso de los hechos, posibilitando la transformación del medio y el establecimiento de nuevas relaciones y estructuras del mismo.

Lo específico de la teoría de Dewey es familiarizar al alumno con los métodos experimentales de investigación (observación, formulación de hipótesis, utilización de fuentes, elaboración y análisis de datos y establecimiento de conclusiones). Su análisis sobre la naturaleza del pensamiento fue tan profundo que le llevó a plantear la hipótesis de la naturaleza operativa del pensamiento. Además, planteó la concepción de la educación como una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. Tomando como base las ideas del educador suizo Pestalozzi, ideó que el aprendizaje debía relacionarse con el mundo inmediato de los aprendices. Denominó su enfoque “centrado en el niño” ya que entendía que toda enseñanza debía iniciarse desde el interés de los alumnos para ser eficaz.

Para A. Nelson (2003), la aportación más importante de Dewey en la pedagogía contemporánea es precisamente, esto último, su enfoque entorno al aprendizaje natural del niño y el reconocimiento de éste para desarrollar estrategias de enseñanza centradas en él. Afirma “consistió en reconocer que los niños poseen ciertas capacidad innata de aprendizaje, y que la educación daba mejor resultado si respondía a dicha capacidad” (p.10). Esta capacidad convenía dirigirse a la realidad del alumno.

Por último, era imprescindible para Dewey, que la escuela imitara de cerca la vida real de los alumnos. Partía del supuesto de que el reproducir el diario y el entorno podría añadir dinamismo y significado para el alumno, ayudándolo a comprender la utilidad de lo que aprende. Por lo que recomendó las ocupaciones como parte de la enseñanza. Es decir, las escuelas para Dewey tenían el objetivo fundamental de preparar ciudadanos responsables socialmente. La pedagogía era un instrumento para mejorar las condiciones de vida en un entorno democrático.

2.2.4. Aportaciones de Ausubel y Novak: Aprendizaje significativo y Mapas conceptuales

Adicional a las aportaciones de las teorías del aprendizaje ya expuestas, el constructivismo cuenta con las contribuciones de la teoría del aprendizaje significativo elaborada por Ausubel, Novak y Hanesian (1978), de la universidad de Cornell. Su tesis parte de la premisa de que existe una estructura cognoscitiva donde el individuo mantiene organizado el conocimiento previo a la enseñanza, y en efecto los nuevos conocimientos se integran a la información existente. El aprendizaje ocurre cuando la nueva información se enlaza con las ideas previas y pertinentes. Dicho de otra forma, el aprendizaje significativo parte de la base de que el sujeto cuando inicia el aprendizaje de un nuevo contenido, no lo hace partiendo de la nada, sino que lo hace a partir de unas ideas y representaciones mentales previas, y es a partir de ellas como construye significados nuevos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso de interiorización por parte del sujeto. Un proceso de construcción de conocimiento como resultado de las interacciones coherentes entre lo que sabe y lo que aprende.

La teoría de David P. Ausubel (1976) está basada en el supuesto de que las personas piensan con conceptos. Un concepto comunica el significado de alguna cosa. Ausubel, sostiene que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Desde su punto de vista plantea que el factor particular que más influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe, por tanto se debe enseñar a partir de ello.

Debe entenderse por estructura cognitiva, un sistema de conceptos, ordenados jerárquicamente, que son ideas, representaciones simbólicas que el individuo se hace de las experiencias sensoriales (aprendizaje coordinado, supraordenado y subordinado). Según J. D. Novak (1987) la principal contribución de la teoría de Ausubel fue su combinación acertada entre la potencia del aprendizaje significativo en contraste con el aprendizaje por repetición y la claridad con que describía la importancia que supone los conocimientos previos en la adquisición de nuevos conocimientos.

Ausubel critica el proceso de enseñanza y aprendizaje tradicional porque considera que se aprende por recepción básicamente. Es decir, el profesor transmite los conocimientos ya procesados, y el alumno los recibe de manera pasiva. Contrario a esto, el profesor debe proporcionar un aprendizaje significativo donde sea el estudiante el que descubra el sentido de lo que aprende. El psicólogo humanista Sidney M. Jourard (1926-1974) sostiene con relación a esta idea, que el hombre aprende cuando lucha para alcanzar las metas y los proyectos que significan algo para él. Cuando el alumno se siente como agente activo de su aprendizaje se involucra y se apropia del mismo. Por lo que el aprendizaje significativo visualiza el aprendiz construyendo su conocimiento.

Sobre este tema Román y Díez (2001) opinan que el aprendizaje significativo afecta en gran medida a los contenidos de la parte del saber. Por esta razón, entienden que el profesor debe planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta tres condiciones: partir de los conceptos que el alumno posee, partir de la experiencia que el alumno tiene y relacionar adecuadamente entre sí los conceptos aprendidos. Esta experiencia educativa debe organizarse en forma de jerarquía conceptuales, desde lo específico hasta lo más general, y viceversa.

Por su parte, Novak tiene mucho que aportar al aprendizaje significativo. Él y sus colaboradores (1980) desarrollaron el programa “aprendiendo a aprender”, basado en la teoría cognitiva del aprendizaje de Ausubel. Según el autor, el aprendizaje de los alumnos es dirigido en su mayoría a la memorización mecánica, sin relacionar los significados y dificultando su comprensión. Según el profesor F. M. González (1992) “Novak llega a afirmar que el modelo de instrucción y evaluación más frecuentes en las escuelas y universidades justifica y recompensa el aprendizaje memorístico repetitivo y, con frecuencia, penaliza el aprendizaje significativo” (p.148). En consecuencia, Novak diseñó la estrategia de mapas conceptuales para que los alumnos aprendieran significativamente y comprendieran de mejor forma los contenidos. Así lo describe el autor

Los mapas conceptuales son una herramienta o método para ilustrar las estructuras cognitivas o de significado que tienen los individuos y mediante las que perciben y procesan sus experiencias. Si nuevas experiencias suministran una base para el aprendizaje significativo, se añadirían nuevos

conceptos al mapa conceptual de un individuo y/o harán evidentes nuevas relaciones entre conceptos previos (1988, p.216).

Por otra parte, F. García (1992) define los mapas conceptuales “como una representación visual de la jerarquía y las relaciones entre conceptos contenidas en la mente” (p.150).

Desde entonces, múltiples investigaciones han demostrado que la elaboración de mapas conceptuales facilita la adquisición del conocimiento de manera significativa. Por consiguiente, los mapas conceptuales han tomado una posición de importancia en los centros educativos de la actualidad. Ciertamente, se ha proporcionado otras estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje, que a su vez han elaborado un sinnúmero de herramientas educativas como los son los mapas cognitivos.

En síntesis, Ausubel y Novak consideran que los alumnos se enfrentan al aprendizaje de un nuevo concepto poseyendo una serie de conocimientos previos. Por tanto el profesor debe estructurar y presentar el material de aprendizaje en forma muy organizada y compatible con el aprendizaje previo de los alumnos. De tal manera que el alumno valla construyendo estructuras de información, relacionando y ampliando los conceptos previos con los adquiridos recientemente. Estas estructuras conllevan una organización y reestructuración de las percepciones, ideas, conceptos formados por la experiencia, que permite al aprendiz realizar una especie de esquema mental en el cual se va obteniendo activamente el conocimiento según lo va recibiendo, funcionando como un sistema de redes interconectadas. Es por esta razón, que los mapas conceptuales y los mapas cognitivos resulta una herramienta efectiva para la construcción progresiva de un aprendizaje significativo. Les permiten relacionar y ampliar el conocimiento, partiendo de una idea y desarrollando la misma. Como resultado, el alumno va asimilando los conocimientos mediante la construcción de éstos. Principalmente es el profesor quien hace posible lo aquí expuesto. Debe iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje explorando lo que el alumno conoce, y a partir de ahí, enseñarle los nuevos conocimientos.

2.2.5. Aportaciones de Jerome S. Bruner: Aprendizaje por descubrimiento

Jerome S. Bruner, otro partidario de las teorías cognitivas del aprendizaje, basó su teoría en aspectos relacionados con los principios de Piaget y Ausubel. En consonancia con este último, Bruner atribuye una gran importancia a la estructura y secuenciación del contenido. Según él, el aprendizaje se basa en la categorización o procesos mediante los cuales simplificamos la interacción con la realidad a partir de la agrupación de objetos, sucesos o conceptos. Es decir, el aprendiz construye conocimientos a partir de la experiencia con el ambiente.

Bruner, afirma que la estructura previa del alumno provee significado, permitiendo organizar sus experiencias e ir más allá de la información adquirida. El psicólogo visualiza el aprendizaje como un proceso activo de asociación, construcción y también de representación. Por ello, resalta la idea de que la actividad es parte esencial de todo proceso de aprendizaje, pero a este planteamiento integró lo que se conoce como Aprendizaje por Descubrimiento. El Aprendizaje por Indagación como suelen llamarle, establece que para que aprendizaje sea uno efectivo y significativo, es necesario tener la experiencia personal de descubrir la información. En palabras del autor “El alumno no debe hablar de física, historia, matemáticas... sino hacer física, historia o matemáticas. El conocimiento verdadero adquirido es aquel que se descubre” (1988, p. 247).

De manera general, Cadrecha et al. (2001) describe que aprender por descubrimiento consiste en:

...probar y formular hipótesis en vez de conformarse y leer libros de texto o escuchar simplemente las clases del profesor. Descubrir es una forma de razonamiento inductivo, por lo que los estudiantes pasan de estudiar ejemplos y casos particulares a formular conceptos, reglas y principios generales. Con ello, adquieren nuevos conocimientos relacionados con la materia y con habilidades generales de tratamiento de información. (p.62).

Bruner (1991), afirma que el aprendizaje se puede lograr mediante un conjunto de actividades apropiadas, que se originan en la acción u operaciones motoras, con el fin de alcanzar ciertos resultados. Los alumnos han de representar los contenidos de diferentes formas. A estas categorías las nombró “enactiva”, icónica y simbólica. En

el modelo inactivo de aprendizaje se logra realizando alguna labor, actuando, manipulando objetos, entre otros. El modelo icónico de aprendizaje implica el uso de dibujos o imágenes. Esto ayuda a que los alumnos aprendan conceptos y principios poco tangibles, de un nivel de dificultad más alto. El modelo simbólico de aprendizaje, es en donde se utiliza la palabra escrita o hablada. Se hace referencia al lenguaje como sistema simbólico para facilitar el aprendizaje de las ideas. En otras palabras, la representación en el acto, mediante una serie de imágenes mentales estáticas más o menos complejas basadas en una información que representa un concepto indefinido del todo, y mediante una serie de proposiciones lógicas derivadas de un sistema simbólico conducido por reglas para transformar las proposiciones.

Las representaciones de aprendizaje se van adquiriendo con la exposición e influencia del entorno y la maduración del alumno. En este postulado se hace notable la influencia de Piaget. Según sea la etapa de desarrollo en la que se encuentre el niño, conviene primero descubrir y captar el concepto, para luego darle nombre. El aprendizaje para Bruner, es el proceso de reordenar o transformar los datos de modo que permitan ir más allá de ellos, hacia una nueva comprensión. Estos modos de representación se llevan a cabo en la medida que los niños se desarrollan. La primera etapa corresponde al periodo senso-motor, la segunda al periodo preoperatorio, y la tercera cuando los niños son capaces de utilizar los símbolos lingüísticos, las ideas lógicas y abstractas que le permiten entender la realidad. Es principalmente por lo aquí expuesto, que Bruner otorga un papel fundamental a los procesos educativos, y concibe el currículo como un espiral que deben dirigirse a inculcar habilidades y fomentar la representación de la propia experiencia y del conocimiento en un equilibrio (M. Guilar, 2009, p. 237). En consecuencia, Bruner hace énfasis en los factores evolutivos que influyen en los métodos y técnicas de enseñanza. Su modelo metodológico de descubrimiento, implica que las actividades realizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje deben ser guiadas por el profesor. Éste, debe cuidar de la instrucción, notar si el alumno está poco familiarizado con el proceso del descubrimiento, o requiere conceptos previos para poder lograr su aprendizaje. El papel que desempeña el profesor es de guía, y poco a poco va retirando las ayudas, hasta que el estudiante pueda actuar por si solo e independientemente.

Las ideas de Bruner fueron plasmadas en el concepto de teoría de la instrucción. En ella, hace hincapié en el papel que juega del profesor con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, atribuyéndole una gran responsabilidad en el aprendizaje del alumno. Así, Bruner concentró su atención en la función del profesor como responsable de crear una estructura para impartir la enseñanza. Por tal razón, profundizó en dos áreas: categorización y principios de instrucción.

El profesor M. Guilar (2009) resume las implicaciones de la teoría cognitiva de Bruner, con relación a los aspectos educativos. Expone:

- Aprendizaje por descubrimiento. El instructor debe motivar a los estudiantes para que sean ellos mismos los que descubran relaciones entre conceptos y construyan conocimientos.
- La información o contenidos de aprendizaje se deben presentar de una forma adecuada a la estructura cognitiva (el modo de representación) del aprendiz (p. 238).

El currículo, en consecuencia, debe organizarse de forma espiral, es decir, se deben trabajar los mismos contenidos, ideas o conceptos, cada vez con mayor profundidad. Los niños y niñas irán modificando sus representaciones mentales a medida que se desarrolla su cognición o capacidad de categorizar, conceptualizar y representar el mundo.

Por otro lado, Bruner perfiló más sus aportaciones a la educación, cuando amplió su posición en torno al aprendizaje basado en la educación social. A la inteligencia racional, sumó el pensamiento narrativo (historias, relatos, narraciones) como la herramienta capaz de captar los acontecimientos de la intencionalidad humana. Es precisamente este pensamiento narrativo, lo que le permite al ser humano formar su historia y su identidad dentro de la sociedad. La información que va construyendo es procesada en función de los esquemas mentales dados por la cultura. En este sentido, existen dos formas del pensamiento cognitivo, cada uno de ellos proporciona experiencias y maneras de construir la realidad y dar sentido dentro de ella. Es la educación donde confluyen ambos aprendizajes, permitiendo comprender, explicar y dar sentido a las conductas de los objetos, intenciones, creencias y deseos de los sujetos.

En “The culture of education”, el autor plantea cómo la cultura influye en el aprendizaje y cómo mediante la adquisición del conocimiento social, el alumno da sentido a la realidad. Bruner, establece que la mente se forma condicionada a lo exterior, refiriéndose como por ejemplo a los sistemas institucionalizados, las leyes, el Internet, un conjunto de historias que nos permiten recordar, pensar o intercambiar información. Este influjo de conocimientos compartidos socialmente permite dar significado a la realidad del individuo, y es mediante la educación que entendemos los procesos de la vida. En palabras de Bruner (1997):

*El objetivo de la educación consiste en ayudarnos a encontrar nuestro camino dentro nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones [...] No sólo de pan vive el hombre; ni sólo de matemáticas, ciencias y de las nuevas tecnologías de la información. La tarea central es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones. Y el modo que tenemos para dar significado a nuestras vidas y comprender las ajenas, para entender nuestros actos e interpretar las acciones de los otros y otras es mediante narraciones, relatos que permiten comprender lo extraño o aquello que quebranta lo esperable, canónico o normativo.*³³

Es por esta razón que Bruner otorga un papel importante a la enseñanza que va dirigida a desarrollar destrezas sociales. Las aulas deben destinar la enseñanza, a un aprendizaje compartido, es decir, al desarrollo de aprendizaje cooperativo donde se forme una cultura de aprendizaje en beneficio individual y grupal. De esta manera, el autor abala otras formas de capacitar la mente mediante la reflexión, el intercambio de ideas, la resolución de problemas, entre otros. M. Guilar (2009) llama a esta fase del pensamiento pedagógico de Bruner “etapa de la revolución cultural” y en relación con los postulados del pensamiento cognitivo, resume sus implicaciones educativas de la siguiente manera:

El profesor debe guiar los procesos de enseñanza – aprendizaje adecuando su grado de ayuda al nivel de competencia que percibe del aprendiz y dando más responsabilidad y dominio de la tarea a medida que el niño o niña se apropia (aprende a dominar) el instrumento, concepto, habilidad o conocimiento.

Mediante las narraciones construimos y compartimos significados para entender el mundo y buscar un sitio en él. Se deben utilizar relatos, historias,

³³ Cita en Las ideas de Bruner: De la “revolución cognitiva” a la “revolución cultural” (2009, p.239).

narraciones en clase. Podemos entender la ciencia, por ejemplo, como una historia de seres humanos que superan ideas recibidas para solucionar problemas “nuevos”.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se deben desarrollar en prácticas cooperativas de trabajo en grupo. Se trata de enseñar y aprender compartiendo, mediante comunidades de aprendizaje implicadas en la resolución de problemas... aprender a trabajar en equipo, a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, a utilizar la narración como instrumento de pensamiento y de intercambio, a usar la tecnología disponible o a enseñar y comunicar a otros los conocimientos adquiridos (pp.239-240).

En resumen, cuando los alumnos asisten a la escuela se exponen a una educación que integra múltiples formas de aprender. Este aprendizaje debe ser activo, dirigido a la construcción de conocimientos mediante el descubrimiento y la indagación. Estos conocimientos se dan por etapas y dentro de un contexto sociocultural. La realidad educativa se construye entonces sobre las bases de las normas culturales. Por lo que, los individuos construyen sus conocimientos, su identidad individual y colectiva, dentro de instrumentos que le permiten manejar y entender la realidad. Es aquí donde según Bruner se une lo cognitivo y lo cultural a través del concepto de narración. Éste le da sentido a la vida, y mediante su significado es que el individuo aprende.

2.2.6. Aportaciones de Albert Bandura y Robert M. Gagné

Las teorías de Albert Bandura y Robert M. Gagné (1916-2002) plantean una transición entre las ideas conductistas y las ideas cognitivistas. En ellas, se engloba las aportaciones que hacen a la educación. Albert Bandura, con su propuesta Teoría del Aprendizaje Social, mantiene las posiciones conductistas porque concede importancia al refuerzo, añadiendo el refuerzo vicario. Así mismo, es también cognitivista porque la construcción del conocimiento forma una parte esencial del aprendizaje del alumno. Bandura, desarrolla una teoría que explica el aprendizaje entre los determinantes personales y los ambientales, adquiriendo gran importancia los procesos vicarios, donde se aprende no sólo lo que hace el alumno, sino a través de lo que observa en las conductas de otros sujetos, y los efectos de sus comportamientos. Es decir, su teoría comprende ambos aspectos del aprendizaje.

Enfatiza que el entorno de las personas juega un papel crucial porque ocasiona que éstas se comporten de manera determinada.

Bandura, utilizó el término *modelaje* para establecer que la exhibición de una conducta por una persona que sirve como modelo, y la imitación de esa conducta por la persona que observa el modelo (Navas, 1998, p. 138). El modelaje puede ser físico a través de un sujeto como el madre o el maestro, pero también y puede ser modelaje simbólico, a través de la observación de una conducta en películas, fotografías, la narración de un cuento o historia, etc. Según el Psicólogo esto es posible ya que el ser humano tiene a capacidad para poder representar mentalmente lo que percibe. Esto a través de la retención (recordar lo observado), reproducción (habilidad para imitar la conducta) y motivación (la iniciativa para copiar la conducta).

Por otra parte, las ideas de Robert M. Gagné también representan los planteamientos que comprenden ambos enfoques. Desarrolla el Modelo de Aprendizaje Taxonómico para describir las condiciones del aprendizaje y crea cinco categorías de aprendizaje, identificándolas como: información verbal, destrezas intelectuales, estrategias cognitivas, habilidades motoras y actitudes. El autor visualiza el aprendizaje como una secuencia de procesos o etapas, que cuentan con una serie de condiciones para que se dé el mismo, y sostiene que para que sea eficaz, la enseñanza debe ser particular según sea el caso. En este proceso, Gagné otorga gran importancia al estímulo que necesita el alumno por parte del profesor, para captar su atención, y a su vez que éste le oriente, para que conozca los logros que alcanzará con el aprendizaje (expectativas), enlace directo para motivarle.

La propuesta del pedagogo más que una teoría de aprendizaje, se relaciona con una teoría de instrucción por su utilidad en la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los eventos de la enseñanza son realizado de manera jerárquica e incluyen: ganar la atención de los alumnos, informar al aprendiz acerca del objetivo del aprendizaje, estimular los recuerdos de aprendizajes previos, presentación de material estimulante, guiar u orientar el aprendizaje, comprobar el aprendizaje a través de la ejecución o desempeño, proporcionar retroalimentación, evaluar la ejecución, y mejorar la retención y la transferencia a través de la práctica.

Así pues, Bandura y Gané fusionaron lo que les pareció pertinente de ambos paradigmas y desarrollaron nuevas teorías. Ambos añadieron planteamientos de cómo el alumno aprende y lo aplicaron a la educación. Por un lado, el ambiente y lo social resultan elementos fundamentales, siendo el modelaje una clave para el aprendizaje. Por otro lado, Gagné categoriza el aprendizaje por fases según la necesidad del alumno, y establece formas de cómo captar su atención, para que éste se estimule a aprender.

El profesor como creador de la instrucción, ha de planificar una estructura educativa que conduzca al alumno a ser consciente de su aprendizaje, debe buscar las formas de que éste acceda al mismo. Es decir, el profesor orienta al alumno, le motiva para que se envuelva en su aprendizaje, lo guía en su ejecución y como resultado aprenderá.

2.2.7. Benjamin Bloom y Norman Webb: Propuestas educativas para la planificación y evaluación del aprendizaje

En los Estados Unidos a mediados del siglo XX, se destacaron las contribuciones del Psicólogo educativo Benjamin Bloom. Éste propuso un esquema de índole cognitivista conocido como la Taxonomía de los objetivos de la educación o taxonomía de Bloom. El propósito principal de su teoría consiste en mostrar al educador una forma de planificación donde es posible dirigir la enseñanza a través de unos objetivos que determinan lo que los estudiantes aprenderán. En la taxonomía que se propone, se encuentran plasmadas las ideas y los hallazgos científicos de sus antecesores responsables de las teorías cognitivas, desarrollando entonces un método educativo que persigue mejorar los procesos que posibilitan la instrucción.

El aprendizaje según la teoría de Bloom, depende de la adquisición de conocimiento a nivel escalonado. O sea, tienen una estructura jerárquica que va desde lo más simple a lo más complejo, hasta llegar a la evaluación. Asume de esta forma, que los niveles de pensamiento superiores dependen de la adquisición del conocimiento y habilidades de los niveles inferiores. Por lo que los profesores deben desarrollar actividades que se adapten a los niveles de manera progresiva. Según la profesora C. Bellido (2012) el estudiante, por medio de las actividades, logra las

destrezas y conocimiento del nivel que se especifica en los objetivos. Estos objetivos de aprendizaje se clasifican teniendo en cuenta tres dominios del saber: el cognitivo, el psicomotor y el afectivo.

El dominio cognitivo se refiere a la destreza de pensamiento. Los objetivos cognitivos se centran en el conocimiento y la comprensión de las ideas, conceptos o temas. Consta de seis niveles, que como mencionamos, tienen un orden de complejidad. Estos son: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Los mismos fueron revisados en el 2001 con el fin de adecuarlos a las demandas educativas actuales. Los cambios realizados consistieron en la adaptación de los sustantivos de la propuesta inicial, a verbos para clasificar las acciones correspondientes a cada categoría, el nivel de síntesis se amplió a destrezas más abarcadoras, y se modificó la secuencia en que solían presentarse los niveles. En la tabla n° 6 se presentan en qué consisten a través de un resumen de éstos (Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich,... y Wittrock, 2001).

Tabla 6. Dimensiones cognoscitivas de Bloom – Anderson

Objetivo cognitivo	Descripción
Memorizar	Recordar, reconocer información específica tales como: hechos, sucesos, fechas, nombres, símbolos, teorías, definiciones y otros.
Comprender	Entender el material que se ha aprendido. Esto se demuestra cuando se presenta la información de otra forma, se transforma, se buscan relaciones, se asocia, se interpreta (explica o resume); o se presentan posibles efectos o consecuencias.
Aplicar	Usar los conocimientos y destrezas adquiridas en nuevas situaciones.
Analizar	Descomponer el todo en sus partes, se solucionan problemas a la luz del conocimiento adquirido y razonar.
Evaluar	Enjuiciar (selecciona, crítica, justifica) sobre las bases de criterios establecidos.
Crear	Crea, mejora, optimizar o se hace algo original.

Tabla de Dra. Canny Bellido (2012)

En cuanto a la dimensión afectiva, se refiere al modo en que los sujetos se relacionan emocionalmente. Los objetivos de esta dimensión envuelven la emoción, los sentimientos, la conciencia y el crecimiento de actitud. Mientras que por otra parte, la dimensión psicomotora señala la habilidad para manejar o manipular físicamente una herramienta o un instrumento. Estos objetivos se pueden observar en el cambio de una conducta o habilidades.

El Dr. Norman Webb especialista en el área de evaluación, integró los niveles de pensamiento revisados de Bloom, y desarrolló junto a la Dra. Milagros Bravo, una Guía o Matriz conocida como: Niveles de profundidad de conocimiento (DOK, por sus siglas en inglés). Esta teoría pretende clasificar el aprendizaje por niveles de profundidad diferenciando lo que es capaz de hacer el que aprende con conocimiento, del que aprende con profundidad. De acuerdo con el artículo *Learning with Understanding de National Center for Learning and Achievement in Mathematics and Science, University of Wisconsin Y National Research Council* (2000, 2005, p.1) el que aprende con profundidad es capaz de:

- Construir relaciones válidas entre conceptos e ideas.
- Extender y aplicar apropiadamente sus conocimientos.
- Justificar y explicar apropiadamente lo que sabe.
- Apropiarse de su proceso de aprendizaje.

Basado en lo antes mencionado, Webb junto a Bravo (2007), diseñaron la guía de los niveles de profundidad e integraron cuatro competencias que describen las características del que aprende con entendimiento profundo. A su vez pueden clasificarse en cuatro tipos de profundidad del conocimiento. A continuación en la tabla n° 7 se detallan sus características.

Tabla 7. Niveles de profundidad de Norman Webb

Niveles de Profundidad	Características
Nivel de Conocimiento I	Pensamiento Memorístico (demuestra conocimiento en forma igual a como la aprendió).
Nivel de conocimiento II	Pensamiento de Procesamiento (demuestra conocimiento que requiere algún razonamiento mental básico de ideas, conceptos y destrezas, más allá de la memoria.
Nivel de Conocimiento III	Pensamiento Estratégico (demuestra conocimiento basado en demanda cognoscitiva compleja y abstracta).
Nivel de conocimiento IV	Pensamiento extendido (extiende su conocimiento a contextos más amplios en tiempo extendido desde 30 minutos a varios días).

Tabla elaboración propia

Estas características del aprendizaje con profundidad debe llevarse a cabo en ambientes donde el alumno se sienta parte del proceso educativo, aprendiendo de una manera activa, reflexiva, pertinente y significativa, propias del enfoque constructivista del conocimiento.

A modo de ejemplo se muestra en la siguiente tabla n° 8 modos de avalúo sugeridos para cotejar, clasificar o evaluar el aprendizaje estudiantil en términos de niveles de profundidad de pensamiento.

Tabla 8. Aplicación de niveles de profundidad de pensamiento al avalúo

Niveles de profundidad de pensamiento	Avalúo sugerido (modo o instrumento)	Lo que puede demostrar los aprendices	Posibles usos de los resultado (enfoque: avalúo “ para aprender”)
Nivel I: Pensamiento Memorístico (demuestra conocimiento en forma igual o casi igual a como lo aprendió) - Reconoce datos y fuentes de datos(información) para memorizar. - Lleva a cabo procedimientos rutinarios o recuerda definiciones. - Usa formulas o procedimiento en contextos iguales o bien similares a como los aprendió. - Verbaliza lo que ha memorizado, por ejemplo: recita datos o pasos de una rutina que recuerda. - Reconoce estrategias útiles para y memorizar información, por ejemplo: 1) Recuerda y usa formación importante 2) Recuerda recursos que puede utilizar para aprender el contenido de un tema, por ejemplo: libro de texto.	Lista focaliza	Expresan vocabulario Memorizado relacionando con un concepto o proceso.	Estudiante: - Activa su memoria respecto a lo que recuerda relacionado con determinado concepto o proceso. - Determina lo que le falta por memorizar. Profesor (a): - Determina palabras que pueden asociar con un concepto.
	Organizadores gráficos: - Flujogramas - Arañas o redes conceptuales	- Organiza pasos de un proceso que memorizaron - Identifican y mencionan vocabulario que memorizaron relacionado con un tema	Estudiante: - Revisa las partes del procedimiento para complementarlo y memorizarlo. Recuerda palabras que pueden asociar con determinado concepto o tema. Profesor (a): - Determina si necesita o no ofrecer experiencias de aprendizaje adicionales para mejorar el recuerdo de vocabulario o de un procedimiento.
	Preguntas de respuestas cartas de bajo nivel de pensamiento	Contestan oralmente o por escrito palabras, frases u oraciones en la forma en que lo memorizaron	Estudiante: - Determina lo que le falta por memorizar. Profesor (a): - Determina lo que pueden recordar para reenfocar la enseñanza.

Tabla adaptada de Aguirre (2002 y 2007) y Ángelo (1993)

En general se entiende que la teoría de Weeb se complementa de la teoría de Bloom, y ambas son producto de un complejo esquema de ideas constructivistas adaptadas a las áreas de planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, y de evaluación en la instrucción. La taxonomía de Bloom da énfasis a la redacción de objetivos y sus actividades, para conducir el proceso educativo, mientras que Webb, utiliza los conocimientos que debe adquirir el alumno para profundizar en éstos, mediante la ejecución apropiada de actividades que le permite acceder a ellos. Es decir, explicar, construir, extender, aplicar y crear, en otros contextos. Así, el profesor es asistido en la planificación del proceso educativo, desde el inicio hasta la evaluación del mismo.

3. TEORÍA COGNOSCITIVA-HUMANISTA COMO PROPUESTA EDUCATIVA

El paradigma humanista socio-cognitivo se fundamenta en la fusión de las teorías Socio-cultural-contextual de Vygotsky y Feuerstein y el paradigma Cognitivo de Piaget, Ausubel y Bruner, etc., así como las teorías de procesamiento de información, y de Gestalt, percepción global de la información en su forma y configuración (Latorre, s. f.). Este paradigma adapta los conocimientos y estudios previos, y los relaciona con las demandas de aprendizaje del momento histórico en que vivimos. Se hace referencia a un mundo caracterizado por lo acelerado de los cambios en un contexto social, económico, tecnológico, cultural, entre otros, dominado por la globalización e inmerso en la sociedad de la información y del conocimiento. Desde esta perspectiva, la teoría resulta social porque el alumno aprende del ambiente que le rodea al ser parte de una sociedad y fruto de la escuela. Así mismo, es cognitivo, porque intenta explicar cómo aprenden los alumnos, qué procesos necesita para aprender capacidades y destrezas.

El alumno vive en un momento determinado, éste utiliza y adapta ciertas herramientas que le provee el medio cultural del cual es parte. Las procesa mentalmente y crea esquemas de información. Los conocimientos adquiridos deben estar dirigidos al desarrollo de un aprendizaje de carácter humanitario. El término humanista se refiere a los temas transversales como principios que articulan valores y se relacionan con la educación. Como por ejemplo: la justicia, la solidaridad, la el respeto, la tolerancia, entre otros. No obstante, entre los elementos más importantes del paradigma se encuentra el desarrollo actitudes. En este sentido, la teoría Socio-cognitivista- humanista busca posibilitar un aprendizaje a través del desarrollo de procesos cognitivos, afectivos y los esquemas mentales que demanda la sociedad actual de un ciudadano competente. Según Román y Díez (2001, p.22) este paradigma se apoya entre otros, en los siguientes supuestos:

- Aprender a aprender como desarrollo de capacidades y valores: aprendizaje potencial escolar.
- Aprender a aprender como medio de actividades como estrategias de aprendizaje.

- Aprender a aprender de una manera científica (inductivo-deductivo), constructiva y científica para el aprendiz (arquitectura del conocimiento).
- Un nuevo modelo de profesor como mediador de la cultura social e institucional.
- Una adecuada definición de curriculum respetuoso con este axioma: contenidos y métodos como medios; capacidades y valores como objetivos.

Según G. Tribó (2005), este paradigma intenta desarrollar un cuerpo teórico global, y se distingue por captar la complejidad del acto educativo. Recoge las aportaciones de la escuela pasadas y renueva la pedagógica actual. Esta teoría propone una enseñanza de la Historia con métodos interactivos, investigación en el aula, descubrimiento, recepción significativa y acto didáctico compuesto por diversas variables.

En este contexto el humanismo no se aleja de las ideas principales de la enseñanza activa y el enfoque constructivista. Apoya los supuestos que proponen al estudiante como centro del aprendizaje y el profesor como mediador del mismo. Así mismo, promueve que el aprendizaje sea uno que se adapte a la realidad del estudiante. Lo que en definitiva implica un aprendizaje que se ajuste a las demandas del siglo XXI. Ciertamente, esto significa desarrollar competencias y destrezas en el área de ciencias de la información, para poder enfrentar los retos que requiere la constante transformación características del presente, en especial, la económica y la socio-cultural. No obstante, y bajo estos mismos cambios, las sociedades necesitan individuos capaces de lidiar con los conflictos contemporáneos producto de la acelerada transformación que le caracteriza. Por lo que es fundamental integrar a los procesos educativos un aprendizaje a través de una enseñanza humanizada, que promueva la sana convivencia, mediante el auto- respeto y el respeto a sus iguales. O sea, no se trata de un aprendizaje de contenidos y destrezas, sino de un aprendizaje que integre al conocimiento la reflexión crítica desde una dimensión afectiva del ser humano.

4. APORTACIONES DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA A LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

A través de la integración de los paradigmas, y experiencias prácticas, el profesorado cuenta con una orientación que le permite relacionar y trasladar los conocimientos históricos y las destrezas necesarias para alcanzar las metas educativas. Múltiples variables se encuentran presente en el aula cuando hablamos de didáctica de la Historia. Por un lado, el dominio de los contenidos históricos, y por el otro armonizar los métodos de enseñanza y las teorías del aprendizaje con éstos. Ciertamente, en el caso particular de la ciencia histórica existen un sinnúmero de variables que dificultan el aprendizaje. De por sí, la idea de que el conocimiento histórico es una construcción que va desde lo personal hasta la historia colectiva requiere de instrumentos y de métodos.

Entre la variedad de aportaciones podemos destacar las contribuciones de Piaget. Gracias a él, contamos con el análisis sistemático de las nociones básicas del pensamiento racional y su relación con los estadios operativos. Surgieron entonces conceptos como el tiempo, el espacio, la causalidad, entre otros. Además, el desarrollo de cómo el individuo aprende progresivamente ha facilitado la posibilidad de secuenciar los contenidos y la organización curricular de los conocimientos escolares. A sus hallazgos se suman las críticas reflexivas del constructivismo, integrando el aspecto cultural a los estadios evolutivos, de la mano de Vygotsky. Los estudios sobre el desarrollo de las nociones sociales de los alumnos permitieron indagar en el conocimiento que adquieren sobre la sociedad y que a su vez afectan su comportamiento en ésta. Nos referimos a las implicaciones con respecto a las relaciones entre el desarrollo y el aprendizaje y la influencia del medio sociocultural en el desarrollo de las personas. El sociólogo P. Bourdieu sostiene que existe procesos de construcción individual del conocimiento en la medida que hay procesos de construcción sociocultural en un contexto histórico. En sus propias palabras:

“Es decir, el desarrollo de la mente, de las facultades intelectuales, de la inteligencia, en definitiva, supone el uso apropiación y evolución de las herramientas cognitivas, herramientas que provienen, en lo fundamental, del orden sociocultural y que tienen que ver con el lenguaje, las teorías, los modelos científicos, las disciplinas, los mitos y sistemas ideológicos, o sea, con todos los sistemas y códigos simbólicos, sistemas que se adquieren a través de las relaciones con el mundo y mediante la inserción en las

*relaciones sociales, incorporándose a través de procesos de socialización y de educación”.*³⁴

Conocer sobre estos principios, facilitó a la didáctica de la Historia la implementación de una metodología de enseñanza con aspectos relacionados al medio familiar y al medio social. De aquí que los contenidos de la disciplina se orienten hacia un aprendizaje de conceptos que integran entre otras cosas, las normas sociales, los derechos humanos, el funcionamiento económico de una sociedad, la comprensión del orden político, el conocimiento de las relaciones sociales y de las institucionales, la comprensión y adopción de los papeles de género, la evolución de las sociedades y las culturas, la integración del espacio geográfico como espacio histórico y social, etc. Así mismo, que en las actividades educativas sean incorporadas estrategias en relación con el aprendizaje cooperativo, que permite desarrollo cognitivo y social de los alumnos.

Evidentemente, como plantean Bruner y Bandura, el alumno se encuentra inmerso en una sociedad que le moldea. Es un ser activo, que al mismo tiempo que le construye, ejerce un efecto sobre él. Acorde con lo antes expuesto, se puede añadir el principio constructivista que indica que los conocimientos previos son fundamentales para plantear el aprendizaje de nuevos saberes. Los alumnos llegan a las aulas con el bagaje de información histórica, social, cultural ya adquirido, que como proyecta Ausubel, son el inicio de los nuevos conocimientos. Esta información en el presente es característica de una sociedad posmoderna, representada por la circulación de una variedad de contenidos a través de los medios de información como lo es la televisión y el Internet. A partir de esta idea, los principios psicoeducativos también han facilitado al docente el planteamiento de que la planificación debe partir desde una perspectiva orientada hacia los cambios sociales y los conocimientos previos de los alumnos. Ello, acorde con los tiempos y los contenidos históricos y sociales. Es de gran importancia tener en cuenta que el tiempo y el espacio como solían enseñarse tradicionalmente, resultan relativos en la actualidad. En consecuencia las propuestas curriculares han integrado lo referente a los medios de comunicación, para

³⁴ Cita en García, 2003, p.52.

responder a las demandas del presente. Las mismas, deben racionalizarse, tecnificarse y sistematizarse con el aprendizaje de la Historia.

Ante estos cambios, se inician nuevas líneas de investigación que proponen la necesidad de interpretar la conducta humana, como fruto de la interacción del individuo, el ambiente y la sociedad. Se origina un consenso general en los currículos sobre algunas finalidades que el aprendizaje de la Historia debe cumplir en la formación de los ciudadanos. Según Sobejano (2000) del intercambio de nociones humanista socio-cognitiva, surge una enseñanza y un aprendizaje enfocados en el desarrollo de habilidades individuales para la toma de decisiones, sobre las bases de educación en valores positivos como lo son la libertad personal, la responsabilidad, la participación y la cooperación social, enfocados en el conocimiento de la herencia cultural y su continuación histórica.

Por otro lado, las aportaciones de la Escuela Nueva ya generalizadas previamente por Rousseau, han enriquecido a la didáctica de la Historia. Figuras como Dewey en EEUU, pedagogos en Europa como Decroly, Montessori, Claperade, entre otros, fueron los responsables de una transformación en la manera de enseñar, centrada en vivencias y en la actividad del alumno. Mediante los métodos activos y la observación directa, los profesores han podido incorporar a la enseñanza y el aprendizaje estrategias educativas que se pueden ejemplificar en las actividades de aprendizaje. Tales como: las inductivas-deductivas, las investigaciones, los itinerarios, las encuestas, la exposición al medio, entre otros. Algunas de éstas pueden conllevar una metodología de corte empírico. La experimentación en relación con el descubrimiento del medio social, histórico y natural, ha permitido un aprendizaje presencial a través de la observación directa en escalas inmediatas como es la local, o a escalas más lejanas como es la regional o mundial. Así mismo, los pedagogos de la Nueva Escuela incorporaron actividades caracterizadas por la cronología, la ordenación y la discriminación, claramente influenciadas por Piaget.

Para finalizar, se presenta una breve síntesis de algunas de las aportaciones de la psicología educativa que corresponden en su mayoría con el enfoque constructivista de aprendizaje y se pueden relacionar con la didáctica de la historia. La profesora Tribó (2005, pp.50-51) propone:

- No se puede generalizar si el aprendizaje en historia ha de proceder de lo general a lo concreto o de lo concreto a lo general, ya que se desconoce si la comprensión de las jerarquías lógicas en historia, la relación de conceptos, implica un desarrollo ordenado de conceptos para llegar al más general (Gagné) o si se puede proceder empezando por lo más general o incluso para vincular jerárquicamente al mismo los conceptos subordinados (Ausubel).
- La diversidad de métodos en la enseñanza de la historia (descubrimiento, transmisión verbal o escrita, observación directa, investigación,...) es el camino que mejor se adapta a la diversidad de perfiles psicológicos del alumnado.
- Es importante secuenciar el tema de historia y o del curriculum de ciencias sociales de acuerdo con la secuencia lógica de los conceptos, claves disciplinares o interdisciplinares estructurantes (Taba/Benejam).
- El Currículo en espiral de Bruner propone que, a un nivel superior de dificultad y con temas diferentes, estos conceptos disciplinares estructurantes de la semántica de la historia se traten reiteradamente en los cursos posteriores.
- Se ha procurado una aproximación de la epistemología de la historia, o lógica disciplinar, a la lógica psicopedagógica de los alumnos, articulando una interrelación permanente entre el desarrollo, aprendizaje y conocimientos previos (Ausubel).
- Para que el aprendizaje sea significativo hemos de partir de los conocimientos previos de los alumnos (Ausubel), pero planteando el objetivo a aprender por encima del desarrollo actual del alumno, es decir acudiendo a la zona de desarrollo potencial (Vygotsky) o conocimiento que el alumno sólo puede adquirir con la ayuda del profesor.
- Para que el conocimiento sea significativo, es decir para que el alumno sea capaz de otorgar significado a los conceptos históricos que va adquiriendo, lo nuevo no ha de diferir excesivamente de los pre-conceptos (conocimientos previos) y el alumno ha de ser capaz de incorporarlos en su estructura

cognitiva a través del aprendizaje subordinado, supraordinado o combinatorio (Ausubel).

- Los organizadores previos (Mayer) ofrecen conceptos de anclaje al alumno para que incorpore los nuevos conocimientos a su estructura cognitiva, proceso que se facilita si el alumno elabora activamente mapas conceptuales de la materia nueva (Novak).

Sin duda alguna, las teorías que aquí se mencionan son de suma importancia para la didáctica de la Historia. Aunque no se puede señalar que se ajustan en su totalidad, y que resuelven los problemas de adquisición del conocimiento o de aprendizaje, sí resultan significativas para orientar los contenidos de la disciplina. En este sentido, facilita la investigación de cómo construye el alumno el conocimiento social y cómo relacionarlo con la complejidad teórica y conceptual que describe el aprendizaje de lo histórico.

CAPITULO 4. MARCO HISTORIOGRÁFICO Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

1. ALGUNAS TENDENCIAS HISTORIOGRÁFICAS Y SU APORTACIÓN A LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Sabemos lo que la vieja historia tradicional, que se nos enseñó a nosotros, tiene de malo, y la hemos sometido a una crítica despiadada y convincente. Pero no resulta tan fácil como ha de ser la “nueva”, que ocupe su lugar... Construir esta “nueva” historia es algo que no se logrará como resultado inmediato de una conversión, moral o metodológica, a nueva y más progresivas concepciones, sino que exigirá un largo trabajo colectivo de colaboración, tanteo, ratificación y enriquecimiento. La tarea es dura, pero merece la pena hacerla. Porque sólo así se podrá conseguir que la enseñanza de la historia se convierta en un instrumento de reflexión crítica que ayude al estudiante a comprender mejor la sociedad en que vive.³⁵

El proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier saber, debe tener en cuenta las características del conocimiento que se desea enseñar. Se precisa cuestionar qué es el conocimiento histórico, cómo se ha conformado a lo largo del tiempo, y cómo su enseñanza afecta a los ciudadanos. Esto conlleva planteamientos sobre cuáles son los fundamentos epistemológicos de la ciencia histórica y cuáles son sus connotaciones didácticas. Por que como bien expresa la profesora María del Carmen Gonzáles (1996):

No es posible, en efecto dedicarse a la enseñanza de la historia sin conocer, aun no pudiendo ser especialista, la naturaleza del conocimiento que se va a transmitir ni los grandes cambios que en él se están produciendo. Ello permitirá situarse en ese conocimiento, aclarar el pensamiento subyacente, adquirir conciencia de las propias “tendencias”, que inevitablemente estarán condicionando la acción docente, y llegar a una práctica coherente con ellas.

En las últimas décadas la Historia ha experimentado cambios decisivos, la diversidad de influencias que sobre ella confluyen, procedentes de las ciencias sociales, ha materializado de manera muy diversa la metodología y la didáctica de la historia. Estas transformaciones reflejan una estrecha relación con la evolución historiográfica y la psicopedagógica. Teniendo en cuenta la amplitud del quehacer

³⁵ Josep Fontana (1975) citado en Gojman S. 1997, p. 43.

histórico, el presente apartado tiene como objetivo contextualizar la enseñanza y el aprendizaje de la ciudad en el marco historiográfico y didáctico en el que se circunscribe. Para ello, se establece el vínculo entre la enseñanza-aprendizaje de la historia local, los enfoques historiográficos en que se insertan y la importancia de la disciplina para la formación del ciudadano actual. De esta forma, se resume cómo se realiza la trasposición didáctica de la disciplina a través del tiempo para ser adaptada a al aula.

1.1 Hacia una Renovación Historiográfica

La historiografía, el estudio de la historia de la historia “se refiere al resultado de la investigación, es decir al producto que escriben los historiadores” (Topolsky, 1999, p.52). En ella, se recoge la naturaleza de la Historia y todos los cambios metodológicos experimentados a través del tiempo.

Luego de los debates historiográficos característicos del siglo XIX, protagonizados por el historicismo y el positivismo, donde la historia pasó del subjetivismo a la objetividad de los documentos, surgen las ideas del materialismo histórico. Su máximo exponente Karl Marx (1818-1883) entendía que los filósofos se habían limitado a interpretar el mundo de diversas formas, sin embargo lo más importante era transformarlo. Este enfoque o modelo, es un método de análisis de la historia, que permite explicar las transformaciones de las estructuras económicas, con los conflictos sociales. Su visión fue el inicio de futuras disciplinas históricas del siglo XX, tales como la historia económica y la historia social.

El siglo XX marcó la renovación historiográfica con la Escuela de Annales. El proyecto Annales surgió en rechazo a la historia positivista o historizante. Sus miembros (Lucien Febvre y Mac Bloch) plantearon un cambio a la metodología historiográfica existente, en torno al objetivo de estudio y al método utilizado para el mismo. Criticó el excesivo predominio de la historia política y diplomática, que excluía otras esferas del acontecer histórico, como lo eran la historia económica, social y cultural. Tras las transformaciones trascurridas en la escuela de los Annales fue factible la apertura de nuevos estudios que posibilitaron la integración de las ciencias, ampliando de esta forma los enfoques interdisciplinarios que enriquecieron las nuevas

formas de hacer historia, permitiendo el estudio del pasado desde diferentes ámbitos. “Se levantó la Historia como estudio de grandes fenómenos colectivos. La historia con ello, se empezaba a convertir en un nuevo ejercicio: el historiador debía hacerse preguntas para tratar de encontrar respuestas” (Miltre E., 1997, p. 119).

Peter Burke (2001) sintetiza y divide el movimiento de los Annales en tres fases:

- Desde la década de los 20 al 1945: grupo pequeño y radical, identificado por Febvre y Bloch, batallador contra la Historia tradicional de acontecimientos políticos.
- Después de la segunda Guerra Mundial, dominio de la posición histórica oficial, al frente F. Braudel, con nuevos conceptos (tiempo largo, duración media y tiempo corto) y nuevos métodos (los aportados por las disciplinas afines, cambios científicos y educativo franceses.
- Alrededor de 1968 comienza una tercera época de desmembramiento, difícil de identificar por sus señales de identidad. En los últimos veinte años los miembros del grupo derivaron por otras formas de hacer historia pasando de la Historia socioeconómica a la sociocultural y de la estructuralista a la Historia de las mentalidades, entre otras.

Esa convergencia entre la historia y ciencias sociales permitió un intercambio de ideas. Indudablemente, se trazó el camino que inició el concepto de “Historia total” conocido hoy día, y que integra las Ciencias Sociales. Se presenta en la gráfico nº 8 el resumen de la corriente marxista en comparación con la positivista y la escuela de Annales. Se considera que las corrientes historiográficas más influyentes en la didáctica de la historia han sido las siguientes:

Gráfico 8. Resumen de corrientes historiográficas

	Positivismismo	Anales	Nueva Historia	Materialismo
Objeto de estudio	Historia de los estados y de las naciones (diplomacia, guerras, regímenes políticos). Grandes hombres. Acontecimientos singulares	Historia económica y social. Ambición de una historia total	Nuevos objetos (mentalidades, cuerpo, clima, fiesta, familia,...). Los desclasados y los marginados. Las mujeres	Los modos de producción
Recursos	Documentos escritos. Conocimiento histórico limitado por el stock de documentos. Ciencias auxiliares escritas		Las Estructuras Especificidad, repetitividad del hecho histórico	Diversificación Documentos escritos y no escritos Todo puede ser un documento histórico Ampliación incesante de la lista de las ciencias auxiliares

Elaboración de J. Pagès y A. Santisteban (2011)

El paradigma de “historia total” fue tarea continuada por Fernand Braudel y finalizada con Jacques Le Goff, entre otros. A pesar que muchos historiadores concuerdan que la visión de “historia total” fue un proyecto excesivamente ambicioso como para lograrse, reconocen su influencia en los cambios historiográficos al lograr tomar de la ciencias sociales una serie de conocimientos de la geografía, la demografía, la sociología, la economía, entre otras, que según E. Hernández Sandoica (1995) facilitaron “prestamos formales, de hallazgos conceptuales y de técnica de exploración, y construyeron un supuesto de actuación práctico, altamente operativo, sucedáneo de una teoría historiográfica propia” (p.154).

Con el tiempo la “nueva historia” o “historia total” se convirtió en expresiones de uso común ya que se identificaba con fenómenos culturales

fuertemente impregnados por la historia social. Tras la renovación de la escuela de Annales, la antropología y la etnográfica histórica se convirtieron en señas de identidad de las nuevas generaciones. La tercera generación, dio impulso a lo que conocemos como la microhistoria y la historia de las mentalidades promoviendo el estudio de los grandes fenómenos colectivos e individuales.

1.1.1 Historia Social: Mentalidades y Cultura

Entre los años sesenta-setenta del siglo XX el historiador se percató de que la historia, muy encerrada en las aulas, había perdido la función social. Esta situación replanteo en los historiadores cuáles debían ser los objetos y motivaciones de su trabajo intelectual.

En Francia se comprobaba cómo otras ciencias sociales como la Antropología y la Sociología resistían mejor que la Historia los embates del tiempo; por ello los componentes de Annales, en este caso ya la llamada tercera generación, consideró que había que mirar hacia los lados y adoptar las cuestiones y procedimientos de las ciencias sociales que dominaban el panorama intelectual francés. En la obra colectiva dirigida por P. Nora y J. Le Goff (1978) *Hacer la historia*, ya en las primeras páginas se señalaron los tres vértices del proceso innovador: nuevos problemas, que ponen en tela de juicio a la misma historia; nuevos enfoques, que trastocan los sectores tradicionales de la historia y, finalmente, nuevos temas que aparecen en el campo epistemológico de la historia. A partir de ese momento el interés ya no serían los aspectos socioeconómicos, sino las mentalidades, el imaginario colectivo. La economía y la sociología no son ya las ciencias sociales más influyentes en la historia, sino que lo serán la antropología e incluso la psicología. Los temas de interés serían entonces, las emociones, los sentimientos, las formas de comportamiento, todo lo cual supone un vuelco hacia lo cultural y lo afectivo. “Esta corriente que se ha dado en llamar historia de las “mentalidades” supone según R. Chartier (1992) la ampliación del campo tradicional de la historiografía a los fenómenos culturales, y en sentido amplio ha constituido posiblemente uno de los aspectos más destacados de la renovación historiográfica producida en el último cuarto de siglo XX. La relevancia concedida a los aspectos relativos a los grupos y clases sociales, a la experiencia

social y a la acción humana, a la cultura, al arte y a las llamadas “mentalidades”, es decir, a lo que se conoce como “representaciones sociales”.

Esta historia de las mentalidades, que muestra interés por las formas de pensamiento, las creencias o las sensibilidades sociales, no era nueva, sino que por el contrario, se inscribía ya, en la más antigua tradición de los fundadores de Annales.

En Francia, los historiadores que ponderaron la historia de las mentalidades lo hicieron con la ayuda de los métodos establecidos por las ciencias sociales. Así, se acercaban al etnólogo y al antropólogo, en un intento de alcanzar el nivel más estable, repetitivo e inmóvil de las sociedades. Por influencia de la sociología se interesaron sólo por lo colectivo, más que por las particularidades, los pensamientos y las creencias individuales; esto sólo parecía interesante cuando permitía hablar de mentalidades colectivas.

Para la historia de las mentalidades, en su primera época, el problema residía en el modo en que los historiadores debían abordar la cuestión de las relaciones de lo social y lo mental. Tratándose de una historia social, parecía lógico que se pensara en cómo se debía establecer alguna relación entre lo social y lo mental. Este problema no ha sido resuelto de un solo modo, puesto que ha dependido del posicionamiento de cada historiador. Como apunta E. Hernández Sandoica (1995):

La plasticidad metodológica de “las mentalidades” es -como reconoció Furet al principio de la década de los ochenta refiriéndose al conjunto de la Escuela- prácticamente infinita, y se halla en estrecha correspondencia con la elección de objetos de investigación muy distintos y de difícil realización a través de los procedimientos de la historiografía tradicional (...). El estudio de las mentalidades englobaría así la historia de las conductas objetivas y, a la vez, la de las representaciones de esas mismas conductas. (...). Como aproximación intelectual a lo vivido y realizado la historia de las mentalidades oscurece voluntariamente la separación clásica, objetivizante, que existe desde antiguo en las ciencias sociales y que diferencia el estudio de los individuos y el de los grupos de las sociedades. Pero no resuelve de forma universalmente válida el procedimiento normal para llevar a cabo esta fusión, ni establece siquiera ciertos cánones para movernos en el seno de la regularidad, para hacernos cargo rigurosamente de una cierta previsibilidad, aunque sea aproximada y variable (pp.134-135).

Casi de forma simultánea, en los años 70 surgió en Italia una corriente historiográfica, la Microhistoria, que pretende explicaciones generales a problemas

históricos básicos, cuya resolución resulta más accesible y rica a través del análisis del complejo entramado social y cultural en un ámbito acotado, un microcosmos (G. Levi, 1991).

Carlo Ginzburg, a través de un exhaustivo análisis microhistórico, realiza una interesante aportación al debate sobre la dimensión cultural de la historia en su casi emblemático libro *El queso y los gusanos*, donde prefiere hablar de cultura y no de mentalidad, porque con ese concepto parece que se señalan los elementos inertes, oscuros, e inconscientes de una determinada visión del mundo, a la que se le concede carácter colectivo e interclasista (Ginzburg, 1981).

Así, también, la historia de la vida cotidiana está en íntima relación con estos enfoques socioculturales. Esta corriente, en contraposición a la historia social de carácter globalizante y funcionalista, plantea la explicación en torno a las condiciones de vida, formas de colectividad, resistencia o conformidad y toma de decisiones de las gentes sencillas, sus experiencias, su forma de vida, todo en un nivel de análisis microhistórico. Este planteamiento supone un giro contra la despersonalización que produce la clásica historia social en su tratamiento de estructuras y procesos de desarrollo global. Desde la historia de la vida cotidiana se señala también la importancia que este espacio más interior de la vida tiene en la construcción de los cambios históricos. De manera que si la historia de la vida cotidiana se pregunta por pequeñas cosas, por el ámbito privado de la vida de las gentes, no por ello ha de resultar menos explicativa de los fenómenos históricos (Castells, (Ed.) 1995).

Desde la concepción de esta “Nueva Historia”, a comienzos de los ochenta surgieron voces como François Furet que exigían prestar atención a la acción humana individual, volver a una historia con rostro humano, y a la política. La recuperación de la dimensión política ocupa un lugar destacado en la producción historiográfica de los últimos años. Pero esta “nueva historia política” nada tiene que ver con la tradicional positivista, sino que se inserta dentro de la historia social, pero poniendo el acento en el estudio del poder o los poderes siempre adheridos en la sociedad. “Esta tendencia a la amplificación del ámbito político, más allá de la definición clásica y restrictiva del término política (es decir, la gestión del Estado, de los asuntos públicos) “politizará” a su vez, extensa e indefectiblemente, cuantas maneras de aproximarse a lo social e histórico estén dispuestas a contar” (E. Hernández Sandoica, 1995, p.175). La

política lo invadió todo, actuó como un elemento que traspasó y se implantó en cualquier ámbito de lo social. Así, se le otorga a la Política un campo de acción enorme, porque está inserta en las diversas manifestaciones del universo social.

Dentro de la producción historiográfica referida al estudio de poder se puede mencionar la historia de las relaciones de género. Esta corriente nació en EE.UU en la década de los setenta y rápidamente se expande por todo el área occidental. Anteriormente, en el mundo académico ya habían penetrado estudios sobre la mujer y concretamente La Historia de las Mujeres. Pero las feministas americanas, entre ellas las historiadoras, fueron pioneras en denunciar que las grandes teorías (marxismo, psicoanálisis) no eran capaces de dar explicaciones globales satisfactorias sobre las cuestiones que se referían a las mujeres. Por parte de las historiadoras se denunciaba que la historia no era capaz de dar respuesta a los intereses de las mujeres, visualizando los nuevos objetos y las nuevas cuestiones que éstas demandaban. Surgieron muchos escritos, pero de los más importantes debemos destacar el de Joan Scott sobre historia y género (Amelang, J. S., Nash, M. (Ed.) 1990).

En Europa las historiadoras feministas también lograron construir su propio debate. En su trayectoria, la historia de las mujeres en Francia, Italia o España se adscribirá la renovación historiográfica que significaba la nueva historia social y cultural que se desarrollaba en esos países, lo mismo que en América (I. Morant, 1995).

Lo que vendría a movilizar el conocimiento histórico sobre las mujeres fue el debate y los estudios que proliferaron en torno a un objeto genérico: la mujer. La mujer pensada en singular, en esa primera etapa, remitía al sexo como algo que unía genéricamente a todas las mujeres y, como consecuencia, hacía que se prestara atención a la diferencia de los sexos como hecho explicativo de las diferencias sociales existentes entre hombres y mujeres. Las historiadoras que habían reparado en ello comenzaron a buscar en los documentos que leían los rastros culturales dejados en el empeño por construir las diferencias entre los sexos y darles un significado. Con ello comenzó a saberse que aquella profunda diferencia que había marcado el ser y el existir de las mujeres de todos los tiempos, era una diferencia cultural e histórica.

La historiografía feminista se impuso la tarea de conceptualizar la diferencia de las mujeres o bien la diferencias de ambos sexos y usar la diferencia como categoría interpretativa. En este contexto se asientan las reflexiones sobre el concepto de género, como categoría útil para la historia de las mujeres. Para Joan Scott, el género es una imagen intelectual, un modo de pensar y de estudiar a las personas, una categoría de análisis que nos ayuda a descubrir áreas de la Historia que habían sido olvidadas. Su planteamiento del género, de este constructo cultural, abrió nuevas perspectivas y ha servido de referencia para estudios posteriores: el objetivo sería “un enfoque de la historia general que no sea neutro con respecto al género sino que lo incluya, porque la historia de las mujeres es la historia del género por excelencia” (Scott, J., 1990, p.43).

La historia de las mujeres, como historia de las relaciones de género, supone un nuevo enfoque para el conocimiento histórico. Hoy en día la historia de las mujeres es más compleja que en el pasado, más plural en sus orientaciones y en sus procedimientos.

En este estudio por los diferentes caminos que ha seguido la disciplina histórica en los años setenta y ochenta del siglo XX, se ha visto cómo de formas distintas se han abierto para la historia nuevas interrogantes que, en muchos casos, van a significar nuevos procedimientos y resultados diferentes. El movimiento parecía fructífero aunque, como se reconocía entonces, se trataba de un desarrollo historiográfico escasamente estructurado que podía producir la impresión de un desbordamiento de los campos temáticos. En este sentido, reflexionaba Carlos Martínez Shaw (1984) en una entrevista mantenida con Le Roy Ladurie para la revista *L' Avenç* en 1984:

En las últimas décadas ha salido a la luz la historia de la “gente sin historia” y sus experiencias vitales: los marginados, los niños, la alimentación, la sexualidad, el ocio, el miedo a la muerte han sido objeto de múltiples investigaciones. Frente a la historia globalizante, sus autores afirman ocuparse de la “vida real” y no de las abstracciones que los ocultan. Del mismo modo se afirma la voluntad de ocuparse de la gente corriente y no sólo de las elites privilegiadas (p.79).

En esta línea la historiadora N. Davis (1991) cree que, en definitiva, tan sólo se trata nada más y nada menos que de “una nueva historia social”, hecha desde

perspectivas nuevas que ha permitido abrir nuevas posibilidades para la explicación de los fenómenos históricos:

En resumen, durante los años noventa la historia ha seguido su camino incitando a los historiadores hacia nuevas formas de hacer historia. Los historiadores han sido críticos con los métodos académicos que se supone ya no funcionan, aceptando las influencias de las ciencias sociales, así como los desafíos de las ciencias lingüísticas y literarias. El problema reside en encontrar una manera de reconocer los límites del conocimiento y la razón, al tiempo que se construye una historiografía capaz de organizar y explicar de manera fidedigna el mundo pasado.³⁶

La historia es hoy, no cabe duda, una disciplina variada, abierta y plural; diferentes personas haciendo cosas diferentes (...). La actitud del historiador debe ser prestar atención tanto a la estructura como a la acción, a la narrativa como al análisis, porque no sólo no son excluyentes sino que se necesitan mutuamente. Sin embargo recuperar las dimensiones culturales y políticas, no significa perder totalmente de vista los métodos aportados por la historiografía de este siglo XX (Sueiro 1996, p.26).

Indudablemente la historia social aportó todo un repertorio de nuevas temáticas. La interrelación de la cultura, la sociedad, la economía, la política, entre otros, abrieron el camino para investigar con nuevas fuentes de información y nuevas metodologías. En la actualidad las múltiples corrientes historiográficas han proporcionado una pluralidad de enfoques y procedimientos que pueden ser claramente aplicables en la didáctica de la Historia. Es un hecho que los currículos escolares contemplan entre sus objetivos de estudios la importancia de estudiar las sociedades del pasado desde un contexto cotidiano. Es decir, todo lo relativo a los cambios en el tiempo y en el espacio desde un punto de vista cercano para los alumnos. Es por esta razón que la historia social, en especial la microhistoria, la historia de las mentalidades y la historia cultural, cobran gran relevancia para los currículos escolares. El objetivo principal es que los alumnos desarrollen empatía con la historia y sus protagonistas. En este sentido, toma un papel notable la voz y la memoria del individuo.

³⁶ Para un intento, desde España, de reconducir el debate, puede verse la página Web del *Grupo Manifiesto Historia a Debate*. ([www. h-debate.com](http://www.h-debate.com))

1.1.2. Historia del tiempo presente

La historia del presente se dio a conocer en las historiografías occidentales a finales de la década de 1970. Enfoca sus estudios en el pasado inmediato. En otras palabras, es una forma de estudiar el presente para entender acontecimientos que ya pasaron, pero que siguen teniendo un efecto en la sociedad. Su estudio ha cobrado fuerza en diversos países europeos y americanos. No obstante, la historia del tiempo presente es una idea predominantemente francesa que tiene sus antecedentes en el periodo inmediato a la posguerra. Así en Francia particularmente se define como “un intento de *representar la historia de la gentes vivas* en toda su complejidad” (E. Hernández Sandoica ,2007p. 528).

La historia del tiempo presente relaciona una renovada historia política con una historia de corte más social. Todo ello hace imprescindible reordenar continuamente las nociones que comprenden lo cultural, lo biológico, lo actual y lo histórico. Se suma la identidad como parte de una construcción historiográfica de memoria colectiva. Así se conecta la historia, la memoria y la identidad para analizar los acontecimientos que explican lo reciente. El historiador J. Arósteguí (2003) entiende esta tendencia como un binomio donde se relaciona la historia, la memoria y la identidad. El autor señala que los límites de la historia del presente están sujetos a asuntos generacionales y a la delimitación de la coetaneidad a partir de la comprobación de una transformación importante, de un acontecimiento que marca el inicio de una época y el comienzo de otra. Esta historia vivida está siempre en desarrollo y conserva un carácter evolutivo. No se periodiza como otras etapas históricas ya que estudia la contemporaneidad completándola a través de la existencia de sus propios actores.

La profesora E. Hernández Sandoica (2007) nos explica la memoria colectiva como:

El recuerdo o conjunto de recuerdos – bien conscientes o no- de una experiencia vivida y/o mitificada por una colectividad que se encuentra, y de cuya identidad forma parte integrante el sentimiento del pasado. Caben en ella, así tanto el recuerdo de acontecimientos directamente vividos o transmitidos por la tradición escrita, práctica u oral, como la memoria activa, alimentada a su vez por las instituciones, los ritos y la historiografía. Tanto la memoria latente, que a veces vuelve a ser reconquistada por la práctica política (las minorías étnicas entrarían aquí), como las memorias oficiales,

voluntarias y orquestadas a través de toda una escenografía del imaginario propio, y en las que toma parte naciones y familias, iglesia y partidos. Todas ellas formarían esa memoria colectiva, fluyente (pp.527-28).

Se desprende de estas palabras que la historia del tiempo presente sostiene sus estudios de la historia de las mentalidades, vida cotidiana, fuentes orales, entre otros. Por lo que contiene un alto grado de interdisciplinariedad integrado por la sociología, ciencias políticas, economía, entre otros.

Cuando utilizamos la historia del presente en nuestras aulas depende del contexto y metodología que persiga el profesor. Según A. Alcaraz y M. Pastor (2012) no hay una propuesta teórica determinada ni metodológica para la utilización didáctica de la historia del presente. Su uso viene dado por situaciones actuales que podrían ser aplicadas a través de los temas y cuestiones que proporciona el curriculum tales como:

La historia como memoria colectiva, propuesta de formación de identidades tanto individuales como colectivas, entorno democrático en que se producen, etc. Aspectos todos ellos considerados importantes por la actual comunidad de profesorado de didácticas y de las ciencias sociales, y de la historia en particular (p.135).

La enseñanza de la historia presente es producto de celeridad histórica propia de la presente época que obliga al docente a educar en “dos tiempos”. Por tanto, conocer el pasado a partir del presente o viceversa, es posible educando al alumno correctamente e incorporando experiencias metodológicas del historiador donde toda investigación de historia presente está sujeta constantemente a revisiones, a debates, y a la pluralidad propia del acontecer histórico.

1.1.3. Historia Ecohumanista

La historia ecohumanista como tendencias historiográficas, cobra fuerza en los marcos conceptuales educativos en el presente siglo. Está relacionada con lo social, la cultura y el medio ambiente “La historia ecológica analiza el desarrollo de las relaciones naturaleza-sociedad en el transcurso del tiempo” (Brailovsky, A., 2008, p.1). Esta tendencia desarrolla sus investigaciones en estudios que plantean la integración de los problemas socioculturales y del medio natural.

Según J. Fontana (1992) la creciente preocupación por el planeta Tierra no es nueva, más bien ha variado el enfoque desde el siglo XVIII cuando científicos advirtieron de las consecuencias del dominio del hombre sobre la naturaleza. Desde el punto de vista del historiador, las circunstancias en que vivimos advierte la necesidad de tomar en cuenta el pasado, el medio natural para “mejorar y enriquecer nuestro conocimiento de la relación entre los hombres, entre diversas sociedades humanas y el medio en que viven y trabajan” (p.78). Así mismo, el profesor Brailovsky, (2008) expone:

Trabajar sobre historia ecológica permite superar la noción de entender a la naturaleza solo como un conjunto de recursos apropiables, sino más bien puede estudiarse la coevolución naturaleza sociedad, donde el desarrollo de la humanidad genera transformaciones en el medio natural en el que están insertos. A su vez, los cambios en los ecosistemas condicionan modificaciones en los modos de vida de las sociedades humanas (p.4).

Por sus propias características esta corriente historiográfica centrada en el medioambiente, necesita de las ciencias experimentales y las ciencias sociales para su tratamiento histórico. Así pues, la inclusión de temas relacionados con la Ecohistoria en el aula, permite enseñar la historia desde la interdisciplinariedad facilitando la comprensión de la historia desde diversos contextos, dado a que la relación humana con el medio natural solo puede darse a través de sus múltiples maneras de organización social. Desde esta temática, la didáctica de la historia puede atender preocupaciones actuales y desarrollar conocimientos y actitudes dirigidas a valores cívicos y medioambientales. Son fácilmente adaptables al aula cuando por ejemplo se estudia asuntos relacionados con la ciudad. Es evidente que en las ciudades se manifiesta el deterioro de las condiciones ambientales por las diversas formas de

contaminación. A partir de este contexto, su estudio debe ser abarcado de manera global integrando contenidos que permitan aprender la relación ser humano-ambiente. Esto conlleva una enseñanza dirigida a la ciudad como escenario de vida donde se manifiestan los conflictos y los cambios, así como un marco de participación donde los alumnos tienen un papel que jugar con sus actitudes y decisiones. En palabras de F. Fernández F. y C. García (1998):

Una de las características de la educación ambiental en el plano pedagógico es que se trata de un enfoque que pretende no ser exclusivamente teórico, sino que intenta ser aplicado, es decir, pretende proporcionar a las personas capacidad de intervenir en la resolución de problemas ambientales; éste es un argumento que no debe pasarse por alto y que se relaciona directamente con las necesidades que requiere la situación urbana actual... Por otra parte, cualquier proceso de educación ambiental implica necesariamente un conflicto de valores, cuya resolución orienta o modifica una conducta individual (p.342).

Ciertamente, tras las formas de vida actuales la historia Ecohistoria debe ser integrada al aprendizaje de la historia como un pilar educativo. De esta forma el alumnado tendrá una relación más respetuosa con el entorno natural que le rodea, estudiando tanto el presente como el pasado. Una conciencia más ecológica puede ser aprendida como parte de los estilos de vida.

1.1.4. La Historia de la Vida Cotidiana

La vida cotidiana como objeto de análisis histórico se conduce por el interés de reconstruir las experiencias y las vivencias de personas comunes. Su estudio puede ser centrado en cuatro áreas: La vida cotidiana como sujeto de análisis histórico (dimensión cotidiana donde se ubica el hombre y se halla la explicación a los procesos de cambio y continuidad); El individuo, como sujeto histórico (formas de comportamiento humano, creencias, costumbres, vivencias, necesidades, estructuras sociales, etc.); Espacios y tiempos de la vida cotidiana (planos de la realidad donde discurre la gente en el diario, iglesia, escuela, tienda, etc.) y el hecho cotidiano y sus características (las ideas y las creencias, lo común y lo rutinario, lo ordinario y la excepción, etc.). J. Svarzman (2009) aproxima el concepto de lo cotidiano cuando expresa:

Hablamos de “lo cotidiano”, entonces, cuando aludimos a la vida de los hombre comunes, de los hechos de todos los días, de lo que aparentemente es intrascendente, no histórico, no olvidable. Sin embargo, como ya es posible inferirlo, estos pequeños hechos, estas pequeñas cosas diarias, llevan consigo la pesada carga de la época, En cada objeto en cada situación, en cada experiencia cotidiana, es posible “leer” partes, fragmentos, de la vida de una sociedad, con toda la complejidad que ello supone. La “microhistoria”, el análisis de lo cotidiano es una manera de analizar “microcosmos” que refleja, de algún modo, la complicada trama de la vida de los hombres (p. 24).

En la actualidad la mayoría de los diseños curriculares contemplan la inclusión de la vida cotidiana en los planes de estudio, y no tan solo como un contenido de aprendizaje, sino también como una forma estratégica de enseñar la localidad. Ejemplo de esto, es el currículo de la Educación Primaria de España, cuya primera meta establece:

*Desarrollar en los alumnos una serie de habilidades para orientarse con respecto al tiempo y representarlo. Describir y explicar las formas de la vida cotidiana de las distintas culturas históricas, localizarlas en el espacio y percibir los cambios que se producen en el tiempo.*³⁷

Así mismo, el diseño curricular del nivel Elemental (segundo grado) de las escuelas públicas de Puerto Rico en el área de los Estudios Sociales establece: *El estudiante es capaz de mostrar nociones elementales acerca de los cambios históricos ocurridos en la familia, la comunidad y el país, y reconoce la importancia de éstos* (Estándares y Expectativas de Enseñanza, 2009, p.10). De esta forma, el estudiante:

- Describe y contrasta actividades en las comunidades en las que utiliza los conceptos representa el pasado, presente y futuro.
- Menciona los procesos de cambios que ocurren a través del tiempo en las comunidades y ciudades: costumbres, viviendas, formas de ganarse la vida, medios de comunicación, medios de transportación, relaciones entre padres, hijos y otros.

³⁷ Ibíd. 2009, p. 17.

- Menciona hombres y mujeres que se han destacado por el trabajo en su comunidad y en el país.
- Distingue celebraciones, costumbres y celebraciones de la comunidad que son importantes en la vida de su pueblo.

Por otra parte, el currículo del nivel Secundario (décimo grado) enfatiza el estudio de la vida cotidiana desde un enfoque investigativo. Establece que el estudiante:

- Aplica técnicas de investigación histórica y social para reconstruir el pasado: historia oral, entrevistas y fuentes documentales.
- Investiga y explica la aportación de las mujeres en su lucha por lograr mayores derechos.

Como se puede constatar en estos ejemplos, lo cotidiano expresa asuntos relacionados con la economía, la familia, el territorio y los distintos grupos sociales. Todas estas temáticas podrían ser trabajadas desde distintas perspectivas, en su contexto sociocultural. El estudio de la vida cotidiana permite acceder a contenidos que nos aportan datos e informaciones, que en la mayoría de las veces no se pueden hallar en los libros de textos.

Entre los amplios contenidos, épocas, personajes y métodos que se pueden utilizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje del pasado próximo se mencionan algunos que contienen un alto nivel significativo en el presente. Estos son propuestos por L. Benadiba y D. Plotinsky (2001):

- Inmigrantes (para el análisis de la experiencia migratoria),
- Afiliados a un sindicato (para el estudio de las practicas sindicales),
- Vecinos de un barrio o localidad (para conocer las características de la zona, las problemáticas barriales, las formas de participación comunitaria, etc.);

- Docentes, directivos, alumnos, padres, auxiliares y vecinos que aporten al conocimiento y comprensión de la vida escolar (archivo para la historia de una escuela).

Los hechos de la vida cotidiana permiten aproximar al estudiante a la comprensión del presente histórico. Este aprendizaje puede ser enseñado utilizando la historia oral en conjunto ya que las fuentes orales recogen información de tradiciones populares, vivencias del pasado o testimonios de personas comunes. Las fuentes orales resultan muy eficaces cuando las fuentes escritas son escasas, cuando se busca otra perspectiva de los hechos, o para validar la reconstrucción histórica que muestran los documentos. Ciertamente es que “Su valor fundamental reside en ofrecer la información afectiva de la historia, además de ser un recurso para corroborar los datos de tipo documental” (Manual de la Historia local, 2006, p.11). Además, son consideradas en la actualidad como una buena fuente de tradición cultural que testifican acontecimientos del pasado. Estos asuntos podrían ser enseñados desde la propuesta de J. Svarzman (2009, p. 25), donde plantea algunos contenidos que guardan aspectos de la vida cotidiana de la localidad, ya sea la ciudad o el campo. El autor, propone el estudio de:

- La distribución de los espacios, utensilios, servicios de agua. El acceso a la vivienda para distintos sectores sociales, las características de las viviendas según su ubicación y localización espacial, según sus ocupantes;
- los medios de locomoción: tipos, recorridos, costos, usos, costumbres propias de su uso. Acceso a los medios de transporte público y privados, conflictos. Rutas, caminos;
- los lugares de esparcimientos: teatros, cines, salas de exposiciones, parques, plazas;
- las formas de comunicación social: tecnología, características, usos. Radio, cine, televisión, diarios, revistas, etcétera. Cartas, correos;
- las expresiones artísticas: música, literatura, danza, pintura, escultura;
- los ritos: devociones, creencias, mitos, religión;

- las costumbres: familiares, regionales, locales, barriales. Nacimientos, muertes, casamientos. De niños, de adultos, de hombres, de mujeres, de jóvenes, de ancianos, de nativos, de extranjeros;
- el mundo del trabajo y de lo económico: el dinero, los salarios, los bancos, el ahorro. Deberes y derechos. Leyes que regulan las relaciones laborales, etc.

Éstos desde un contexto histórico de la localidad que facilita desarrollar capacidades tales como:³⁸

- Comprender la vida de los hombres de su propio presente, del pasado y de otros lugares del planeta;
- Respetar y valorar otras culturas, creencias y modos de vida (considerando la diversidad como un valor a trabajar);
- Comprender que el conflicto forma parte de la vida de los hombres en tanto seres sociales, que no es algo negativo sino que constitutivo de toda relación humana;
- Sensibilizarse ante los problemas que enfrentan y han enfrentado distintos sectores de la sociedad a fin de superar situaciones de justicia e inequidad.

En general la vida cotidiana facilita a los alumnos el planteamiento de interrogantes sobre el pasado de manos de los protagonistas que son cercanos a ellos. Como resultado, cobra importancia el aprendizaje, tornándose personalizado. Así pues, la vida cotidiana es un recurso educativo indiscutible porque permite conocer los significados según la conceptualización sobre la situación histórica que se analiza, y según la perspectiva del ciudadano común de la localidad.

³⁸ *Ibíd.* p. 27.

1.1.5. Historia local

Según H. Martínez y G. Guerrero (2007) la microhistoria o historia local es “el estudio de un espacio geográfico. Reducido con la intención de conocer su geografía, organización socioeconómica y cultura” (p59). Para L. González (2013) es el estudio de ámbitos más reducidos que integra los pueblos o comunidades, individuos que allí viven, aspectos de la vida cotidiana o de otras temáticas que se encuentran cerca de nuestra experiencia inmediata. Su estudio puede referirse tanto al pasado inmediato como al presente.

La historia local es una rama de la historia social que se puede considerar relativamente reciente. Surge con la nueva historiografía y se ocupa de los acontecimientos que en la historia tradicional pasarían inadvertidos. El profeso P. González (2013) comenta al respecto:

La importancia de esta forma de construir la historia consiste en que se puede estudiar de forma particular el desarrollo político, social, económico o cultural lo que nos permite conocer mejor nuestra herencia y entender por qué la historia es más un proceso que una recopilación de fechas y datos. Los aportes de la microhistoria son vitales en el entendimiento de los procesos económicos como por ejemplo, la vida diaria en la hacienda cafetalera o en un ingenio azucarero o el desarrollo de una huelga son vistos desde la óptica de la alteridad. Esto nos permite examinar dichos movimientos económicos desde otra perspectiva de la gente común (p.67).

El análisis de la historia local permite adentrarse a estos conceptos y aprender sus características a partir de la observación directa y el estudio de acontecimientos socio-históricos utilizando una variedad de fuentes existentes en el entorno próximo del alumnado. La localidad funciona como un laboratorio investigativo que manejado adecuadamente facilita enseñar a construir el conocimiento histórico, cultural y social desde la familiaridad del territorio. Éste cuenta con multiplicidad de recursos que facilitan al profesorado promover conocimientos y destrezas que desarrollan valores cívicos e identitarios. De acuerdo con la profesora G. Tribó (2005), la historia local en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, facilita la comprensión de la complejidad de nuestra sociedad, permite ordenar el tiempo social, vincular los periodos históricos, crear lazos de identidad y de pertenencia con la comunidad, motivar al alumnado a aprender historia, acércalos a realidades lejanas utilizando

métodos comparativos con lo local, analizar el tiempo presente y reflexionar sobre el futuro.

En esta misma línea A. Alcaraz y M. Pastor (2012) identifican las ventajas de estudiar la historia local en el aula. Indica:

En la actualidad se potencia en el aula partir de hechos que se evidencian en el entorno cercano del alumno, que son concretos, que son vividos, que tienen la posibilidad de ser experimentados, vivenciados, para posteriormente ir progresando hacia situaciones más abstractas, más lejanas tanto en tiempo como espacios por considerar que tratar cuestiones que encontramos en el entorno local servirán de “puentes” para posteriormente realizar conexiones con otras problemáticas más abstractas, lejanas y en definitiva no vividas por nuestro alumnado por no encontrarse en su entorno local, en su microhistoria local (p.136).

Como resultado, el estudio de la historia local puede desarrollar temáticas en múltiples vías creando un espacio para el contacto directo con la realidad inmediata del alumnado. Éstos acceden a la investigación a través de sus calles, conversando con las personas, observando su alrededor, descubriendo el territorio, opinando y analizando las necesidades o los cambios en su comunidad, entre otros.

De manera general, el conocimiento de los elementos que conforman una localidad es fundamental para el progreso del estudiantado, puesto es ineludible en el desarrollo crítico de lo que se observa, fomentar la responsabilidad con el entorno, interrogar los acontecimientos pasados, presentes y futuros, apropiándose de aquello que le define individual y colectivamente. Es decir, preservar su historia y ser un ciudadano funcional en la sociedad. Como bien señala L. González:

Un pueblo sin la conciencia de sus raíces, pierde identidad. Una persona que no tiene interés por conocer quiénes fueron sus antepasados, dónde vivían, qué tipo de vida llevaban, etc., pierde la memoria de su pasado y, con ello, un gran tesoro de valores y realidades humanas que transmitir a sus sucesores. Las personas y las sociedades se hacen más libres, crecen y producen, si se conocen mejor así mismas, de donde preceden y cómo han llegado a ser lo que son (p.42).

2. LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN EL AULA

La historia es asimilada por la educación formal con fines cívicos y políticos, tras el desarrollo de los estados nacionales. Los estados liberales eran liderados por una burguesía emergente que debía educar a favor de la ideología dominante, para lograrlo recurren al adoctrinamiento de la conciencia nacional. La historia se justificaba entonces, como la necesidad de entender el presente a través del pasado donde el estado nacional implicaba el progreso. Era una historia uniforme y universal, protagonizada por los seres humanos y la nación. La enseñanza de la historia se impartía de manera uniforme y obligatoria. Los contenidos eran divididos por épocas y respondían a los intereses políticos. El alumno recibía la información de manera pasiva.

La forma de hacer y enseñar historia se fue modificando con el pasar del tiempo. La idea de una historia absoluta y objetiva perdió sentido frente a la relatividad y los cambios temporales y de los sujetos. Esta transformación también afectó los currículos escolares y con ello, la didáctica de la Historia.

Como se mencionó, los objetivos de la enseñanza de la historia reflejan una estrecha relación con la evolución historiográfica y psicopedagógica. Es a partir de mediados del siglo pasado, cuando la nueva historia ligada esencialmente a la evolución de las sociedades, se encuentra con las Ciencias de la Educación. Tras el desarrollo de paradigmas pedagógicos, historiográficos y psicológicos, se logran variaciones metodológicas y conceptuales. Sus aportaciones modificaron los modelos de enseñanza, los planes curriculares y sus plataformas.

Los desafíos y los cambios que manifiestan la sociedad de siglo XXI, demandó una definición de historia con connotaciones didácticas de formación ciudadana. La presencia de la disciplina en los programas escolares debe contar con un sentido práctico. Como bien expresa J. Aróstegui:³⁹

La historia tendría como finalidad facilitar la comprensión de los fenómenos sociales actuales, para mejor atender así la problemática detectada. La idea de que con la historia explicamos el pasado ha sido superada con la que con ella explicamos primordialmente el presente. Lo

³⁹ Cita en M. C., González, 1996, p.153.

histórico sería de este modo una de las maneras posibles de acceder al conocimiento de la realidad presente y toda enseñanza que no tenga ese horizonte resultaría estéril.

De estas palabras se desprende que la historia debe tener un sentido práctico para el alumno. Porque como bien expresa J. Topolsky (1992) la Historia ayuda al hombre a conocerse así mismo. Este conocimiento de sí, de los otros, y del espacio histórico que les rodea, es fundamental para el desarrollo del individuo y a su vez de las sociedades.

La didáctica de la historia tiene como objetivo fundamental enseñar a la ciudadanía a comprender el mundo donde viven, explicándole cómo se ha formado y transformado con el devenir del tiempo, facilitándole las herramientas que le permitan construir su futuro. Entonces, se puede describir la importancia de la Historia como disciplina educadora en nuestros días de la siguiente forma:

- El estudio de esta disciplina ha de facilitar la comprensión del presente.
- La Historia ofrece un marco de referencia para entender los problemas sociales, para situar la importancia de los acontecimientos diarios, para usar críticamente la información, en definitiva para situarse en la realidad que le ha tocado vivir, y actuar con plena conciencia ciudadana.
- La Historia es una disciplina portadora de valores en sí misma, ligada a la creación de una conciencia ciudadana, responsable y participativa.
- La Historia despierta en el alumnado un interés por el pasado, pero desde problemas relevantes del presente, lo cual puede implicar un grado de compromiso para alcanzar soluciones.
- La Historia sirve para potenciar en los niños y adolescentes un sentido de identidad colectiva, puesto que ayuda a conocer los orígenes y a compartir valores, costumbres, ideas, etc.
- La enseñanza de la Historia debe servir para formar ciudadanos críticos, conscientes del mundo que les toca vivir, de los problemas relevantes de su

tiempo, que intentan comprender en su dimensión temporal, al tiempo que les induzca a participar en la mejora del futuro.

Incuestionablemente la disciplina histórica resulta necesaria en la formación ciudadana. En efecto los currículos de la actualidad prestan atención a los contenidos y las destrezas que conforman el estudio de la Historia, puesto que para reconstruir el pasado se requiere de habilidades que pueden ser útiles para la formación del alumnado, pues exige la capacidad de análisis, inferencia, formulación de hipótesis, resolución de problemas, etc. Todas estas destrezas les aportan cierta autonomía para desenvolverse en sociedad.

Tras las investigaciones y aportaciones disciplinares, la Historia es reconocida entre las ciencias prácticas y sociales que junto a la psicopedagogía han puesto de relieve qué enseñar (saberes) cómo enseñar (métodos y procedimientos) y para qué enseñar (valores). La profesora María del Carmen González (1996), expone cómo se pueden traducir estos tres campos en el cumplimiento de los objetivos didácticos de la enseñanza de la historia. Establece que los objetivos cognitivos correspondientes al *saber*, se centran generalmente en la transmisión de un patrimonio, de una cultura histórica destinada a proporcionar conciencia del pasado de la sociedad a la cual el alumno pertenece. Los objetivos correspondientes al *saber hacer*, van dirigidos al tratamiento de la historia a través de métodos que pueden variar según sus propósitos, y el *saber ser* como objetivo último de la enseñanza de la historia, que se enfoca en las actitudes y la formación de las personas en valores y espíritu cívico.

Si se parte esta premisa, la didáctica de la Historia necesita contar con los resultados investigativos de la Psicología Educativa y con los cambios epistemológicos de la Historia para adaptar los contenidos de enseñanza y aprendizaje. Es necesario considerar la asociación de las categorías estudiadas en la historia como el tiempo y la cronología, junto a las informaciones procedentes de la psicología cognitiva sobre el desarrollo y las capacidades del alumno. Sobre este tema la profesora M. Alcázar comenta:

Uniendo los dos tipos de información- la epistemológica y la psicológica- estaremos en condiciones de hablar de alguna de las líneas didácticas que podrían utilizarse para aplicarlas en la escuela. Y entendemos por líneas didácticas las diversas maneras de plantear y llevar a cabo todo trabajo de programación, diseño, realización interactiva con el alumnado y evaluación de las actividades de aprendizaje (p.245).

La unión de estos elementos crea lo que conocemos como la didáctica de la Historia. La profesora M. Sobejano (2000) define la Didáctica de la Historia como:

El campo del conocimiento que pone al profesorado al corriente de cuantas cuestiones tienen que ver con la dedicación profesional a la enseñanza de la Historia y que se nutre, además de las cuestiones inherentes al conocimiento de la Historia, de informaciones, teorías, y métodos procedentes de todas las disciplinas referentes del currículum específico (sociología antropología, epistemología, Ciencias Sociales, psicología y pedagogía). (p.51).

De esta forma la autora establece que la didáctica de la Historia resulta un campo de conocimiento destinado a compilar lo referente a explicar y a justificar la enseñanza de la Historia, a partir de unos principios epistemológicos que conllevan objetivo, contenido y método.

A pesar de la importancia que ocupa la disciplina en los currículos escolares en la actualidad, las investigaciones que integran la historiografía, el aprendizaje y la didáctica han sido escasos a través del tiempo. Desde el punto de vista cognitivo eran pocos los estudios científicos que integraban la disciplina de Historia. El profesor M. Carretero (1993), critica la poca importancia que se le ha dado al asunto en comparación con otras ciencias. Según él, autores como Dewey o Piaget le dedicaron alguna atención en las primeras décadas, pero con el tiempo perdieron importancia enfocándose casi exclusivamente a otras disciplinas como las Matemáticas y Ciencias Naturales. El autor apunta:

Si compramos la investigación de las últimas décadas sobre la comprensión y enseñanza de la Historia con la que se ha llevado a cabo en un contexto internacional sobre las Matemáticas y Ciencias Naturales en general (Física, Química, Biología, etc.) podemos observar una diferencia asombrosa en términos de recursos, publicaciones, libros congresos, etc.... (p.16).

Por lo que los resultados obtenidos en las investigaciones, han sido precarias y son influenciados por las corrientes psicológicas dominantes que no necesariamente se aplica a la enseñanza de la Historia. Según el autor:

Así, las investigaciones basadas en la teoría de Piaget se tradujeron en una estrategia de enseñanza de la Historia preocupada fundamentalmente porque el alumno aprendiera el método del historiador. Se puso el énfasis en las habilidades de razonamiento y en las operaciones mentales, más que en la adquisición del conocimiento histórico propiamente dicho (Ibíd., p.165).

Estos planteamientos resultan acertados en el sentido de la síntesis de la evolución en los diferentes paradigmas pedagógicos, historiográficos y psicológicos que se han intentado aplicar a la enseñanza de la Historia a través del tiempo, sin embargo no con el enfoque más adecuado, por lo que ha carecido de la profundidad e importancia que debería. Se puede mencionar ejemplos tales como las reformas suscitadas frente a las críticas de la enseñanza tradicional en Europa, con los postulados de la Escuela Nueva a finales del siglo XIX y a inicios del XX. Por otro lado, en Estados Unidos, centrados en el conductismo, se distanciaron de los postulados de John Dewey (1859-1952) afanándose en una escuela basada en el paradigma positivista, en la pedagogía por objetivos, dejando subordinada la enseñanza de la Historia para priorizar la enseñanza científico experimental y técnica. Aun así se haya elementos positivos, y entre tanto una evolución a favor de la didáctica.

En la actualidad buena parte de los trabajos existentes a favor de la didáctica de la Historia son gracias a la labor realizada por el Reino Unido con su proyecto History 13-16. Estudios experimentales concluyeron que el conocimiento histórico es necesario para ayudar los niños y los jóvenes a salir de su egocentrismo natural. Además, que la historia tiene sentido para los alumnos si se emplea con conceptos y métodos adecuados. La continuidad del proyecto por la Universidad de Cambridge (Alevel/History Project 16-18) ha aportado un sinnúmero de estudios científicos que han servido a otros proyectos de este tipo en Europa y América (Lamoneda, M. 1998).

A pesar del camino recorrido, aún se experimenta falta de investigaciones que relacionen la historia investigada y la historia enseñada desde un punto de vista temático, metodológico, histórico e historiográfico. Así lo indica el historiador y

profesor C. Barros (2002) cuando cuestiona el giro que ha tomado la historiografía y la didáctica en el presente siglo. Afirma que la orientación por la que se está llevando la formación ciudadana, lejos de perseguir lo beneficioso del legado de las escuelas historiográficas (nueva historia) y psicopedagógicas (nueva didáctica), permanece en los códigos de los nuevos paradigmas implantados por los gobiernos. La didáctica va dirigida casi exclusivamente hacia las competencias técnico laborales dejando rezagada otras áreas como el conocimiento a transmitir. En efecto, se ha desvirtuado el espíritu original de debate, de crítica y de pluralidad que caracterizó del pasado siglo. Según Barros, existe la necesidad de renovar la enseñanza de la historia y dirigirla hacia un paradigma global creando una alianza entre el historiador y el profesorado que les permita trabajar en conjunto; plantearse nuevas ideas a tenor con los problemas, los avances acumulados, y con los tiempos que vivimos. En palabras del autor:

... articulando el papel activo de los alumnos y el nuevo protagonismo de los profesores, lo saberes y las competencias, los valores y las ciencias, las actividades digitales y presenciales. Un nuevo paradigma que significa consenso, didáctico-historiográfico que genere ideas nuevas para problemas nuevos y reformule nuestra mejores tradiciones, vertebrando lo más interesante y novedoso de la historia, didáctica, pedagogía y organización escolar (empleo selectivo del tiempo), sin olvidar ;a dignificación del oficio del profesor de historia, en todos los estadios(Ibíd,p.28).

Así pues, la actual didáctica de la Historia debe a la “nueva historia” y a la “nueva didáctica” las innovaciones del siglo XX, vinculadas a los cambios sociales, políticos y culturales. No obstante, en el siglo XXI, la historiografía y la didáctica de la historia se perfilan con nuevos retos producto del tiempo presente.

CAPÍTULO 5. LA HISTORIA LOCAL COMO FUENTE Y RECURSO DIDÁCTICO

1. LA LOCALIDAD COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL AULA

La localidad es un excelente recurso didáctico para la comprensión de los procesos históricos y del principio de identidad. Las dinámicas sociales que encierra, facilitan enseñar las transformaciones sociales en el tiempo y en el espacio. Además, permite comprender que en ese espacio, a su vez, existe una permanencia de creencias que caracteriza su gente, sus calles, sus edificios, sus costumbres, etc. Esta preservación de la memoria, pasada de una generación a la otra, es la herencia histórica de una comunidad. Ésta distingue a un pueblo de los demás y conforma su identidad colectiva. Bien lo expresa la profesora A. Rivière (2000) cuando afirma:

La tierra constituye uno de los ingredientes básicos de la identificación de las comunidades en cualquier tipo de argumentación nacionalista. Es el soporte material de la comunidad, el marco en que históricamente se ha formado y desarrollado, el lugar en el que están entrelazados los antepasados... Tiene algo de sagrado y de mítico como sepultura, como símbolo de permanencia y como seña de lo propio de la Comunidad (p.181).

Según la autora el legado de ese espacio geográfico lo mantiene el pueblo. Él, otorga a la comunidad personalidad. Así consigue diferenciarse frente al otro y salvaguarda su cultura popular y su historia.

La identidad es una construcción compleja caracterizada por diversos elementos. Es el resultado de múltiples combinaciones determinadas por la cultura. Puede estar condicionada por el espacio físico, lo histórico, las creencias, lo socioeconómico y lo político. Es este sentido, las actividades de ser humano, ya sean individuales o colectivas mantienen una reciprocidad. Desde esta perspectiva se puede precisar que la identidad de un pueblo se halla en su historia y por tanto es una construcción social. Así lo plasma J. Aguirre (2011) cuando afirma:

La identidad humana se constituye a partir de lo que cada uno de nosotros recibe en múltiples campos y facetas de su historia personal y colectiva y a la vez de lo que va forjando con sus decisiones y proyectos de todo tipo que va efectuando en su existencia.... Y es que la persona, hay que recordarlo, es esencial y constitutivamente un ser social e histórico (p.103).

Es un hecho las ventajas que ofrece el medio próximo para educar acerca de la historia local y con ella la identidad sociocultural. No obstante, cabe preguntar cómo se podría utilizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia. Desde el punto de vista didáctico, la historia de la localidad y, en general, los estudios de entorno, pueden constituir un punto de interdisciplinariedad y un motor de aprendizajes. Permite, entre otras cosas, partir de una observación, situar al alumno en una posición apta para iniciar en ellos la investigación histórica científica y, por lo tanto, en la línea del aprendizaje constructivo y significativo. A través de este estudio, observación y asociación, los alumnos pueden constatar que lo que se aprende en el aula tiene unas bases fundamentadas en procesos históricos complejos, que tuvieron lugar en un tiempo y espacio determinado.

Las profesoras P. Norambuena y V. Mancilla (2005) realizan un análisis en torno a la importancia de educar sobre la identidad sociocultural. Enfatizan, que provoca aprendizajes de calidad y, de una permanencia tal, que por medio de su estudio es posible desarrollar una serie de capacidades y valores que formen en los alumnos el sentido de sujetos críticos y con propósitos para la sociedad. Frente a esto, recomiendan exponer a los estudiantes a un mayor contacto con lo que les rodea, trabajando contenidos que enriquezcan la identidad cultural en relación con la historia local, los valores y las actitudes culturales, las relaciones humanas, entre otros.

De esta manera la educación juega un rol esencial en potenciar la identidad cultural, porque para poder salvaguardar hay que reconocer, ya que no se puede formar en el alumno un sentido de pertenencia de algo que le es desconocido. Por tanto, es posible para el alumno situarse en un espacio que le es propio. En ello, su memoria le permite utilizar sus ideas y conocimientos previos como elementos fundamentales al momento de configurar su propio conocimiento, y le facilita la interiorización de nuevos contenidos (pp.226-227).

La enseñanza y el aprendizaje utilizando la ciudad como recurso contribuyen a conformar la identidad de los ciudadanos, porque su estudio supone una cohesión entre la identificación de la localidad, los colectivos sociales y el patrimonio histórico y cultural. A partir de esta premisa, el objetivo en esta sección, es mostrar al profesorado un breve trasfondo histórico de la evolución del estudio del medio. Acto seguido, se propone estrategias que permitan estudiar el medio o la localidad desde distintas perspectivas educativas, que además de ampliar los contenidos de la disciplina, resulten útiles para desarrollar destrezas procedimentales y actitudinales. En especial las que tienen que ver con la investigación histórica y las que tiene que ver con la identificación del ciudadano con su espacio y patrimonio histórico y cultural. Finalmente, se plantean ideas de cómo el docente puede utilizar la ciudad como recurso didáctico para desarrollar la identidad sociocultural a través del estudio de la historia local.

1.1 Las Posibilidades del Medio en el Proceso de Enseñanza- Aprendizaje

Existen diversas versiones para acercarnos al término medio. Para efectos del presente estudio se adopta el concepto de medio próximo o entorno utilizado por G. Tribó (2005) para hacer referencia a “ámbito de nuestra experiencia, el contexto en que nuestras acciones tienen lugar y significado” (p.68). Desde esta perspectiva el territorio o localidad es un espacio socializador donde convergen múltiples factores que conforman la historia y las características que definen al estudiantado. Según Claval “Se entiende por marco local o localidad el núcleo territorial básico de convivencia, de aprendizaje, de comunicación, de participación, de solidaridad, de tolerancia, de compromisos y de intervención, para cambiar y mejorar la sociedad”.⁴⁰ A partir de esta premisa el medio puede ser adaptado al proceso de enseñanza-aprendizaje para mostrar de cerca contenidos históricos y geográficos que afectan la vida del estudiantado. Como bien describe M. Casas (2001):

⁴⁰ Cita en Casas M., 2001, p. 496

El concepto de marco local puede tener distintas concreciones en el momento de trabajarlo con el alumnado. Se puede referir al pueblo, a la ciudad o a la región o al país; de manera que se pueda adecuar al estudio del territorio, como objeto de estudio y cada uno pueda conceptualizarlo según sus propias circunstancias. El punto de referencia será realmente aquel territorio, pequeño o grande con el cual nos sentimos identificados, que nos acoge, que nos integra, que nos otorga un espacio físico, social y cultural, y que puede ser más o menos amplio y extenso según sea nuestro punto de mira.

Se trata del marco local y cotidiano, que ha forjado su identidad a partir de un proceso histórico determinado y que va construyendo su futuro, y en cuya construcción todos podemos y debemos intervenir (p.498).

Así pues, no es de mayor relevancia el concepto de medio, barrio o ciudad, para referirse a la localidad. Todo dependerá de los contenidos y procedimientos que interese al profesorado adaptar a la planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje. Dependerá del qué enseñar, cómo enseñar y qué actitudes se quiere desarrollar. Como bien expresa L. Laliena y T. Sanchez, (1992) “el barrio, la ciudad y el ambiente que nos rodea son depósitos de cultura que se manifiesta en un lenguaje natural y cotidiano de la vida que viven los chicos” (p.13). Por lo que su importancia didáctica radica en cumplir con los objetivos educativos.

La enseñanza de la historia local en el ámbito educativo no es asunto nuevo. A finales del siglo pasado y principios de éste, algunos autores señalaban la conveniencia de incorporar a las clases el conocimiento de la historia de la localidad o la región. Basados en los principios pedagógicos, sostenían sus argumentos en clásicos como el Emilio que estudiaba su entorno, viviendo en la naturaleza y aprendiendo de la interacción con ella. Los seguidores de Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), entre otros, defendieron el estudio del medio y su historia como el método pedagógico más favorable para el desarrollo del niño. Este último sugería:

... la organización de la enseñanza de los conocimientos debía ir de lo más cercano a lo que está más lejos, en función de que lo próximo se fija más fuerte que lo que está alejado, por el papel que desempeñan la intuición, la impresión y la percepción sensorial como fundamento de todo conocimiento (Alderoqui, 2002, p.34).

Tiempo después, el norteamericano John Dewey planteaba que el alumno debía familiarizarse con los métodos experimentales de investigación desde etapas muy tempranas. Entendía que la participación del educando era por tres medios: la observación, la reflexión y la discusión crítica. Por ello, consideraba el estudio de la historia local como una actividad fundamental en la enseñanza de la Historia para la educación, ya que los niños, sostenía, sólo tenían la capacidad de comprender los hechos cercanos. Este fue el origen del desarrollo de diversos métodos y escuelas que encontramos en épocas posteriores como las de Montessori, (1870- 1952), Decroly (1871-1932), Piaget (1896-1980), entre otros.

En la década del mil novecientos cincuenta, y tras varios cambios, se fue integrando el estudio de la historia local al programa educativo de los países anglosajones. A partir de la década del setenta, y producto de debates opuestos de la historia tradicional, surge la pedagogía de éveil en las aulas francesas. Este movimiento pedagógico propugnó reformas al sistema educativo de Francia. Introdujo al currículo de historia y otras disciplinas, reformas en oposición a los métodos tradicionales, en los que se fomentaba el exceso de la memoria y no se estimulaba la actividad ni la participación de los alumnos en la construcción de su conocimiento. Así mismo, en Inglaterra, Francia e Italia nuevas tendencias a favor de la renovación de la práctica profesional lograron que los gobiernos renovaran los currículos de enseñanza para incluir nuevas propuestas didácticas de una educación más atemperada a los tiempos. Según J. Pratts (2001):

... se realizaron numerosas actividades de discusión y se vivió un período de producción de nuevas propuestas concretas sobre cómo y para qué enseñar Historia. Entre los grupos renovadores franceses e italianos (MCE, GFEN, Forum Histoire, etc.) la inclusión de los estudios de entorno, en los que se incluía la historia local, formaba parte nuclear en la selección de los contenidos que se debían incluir en el curriculum (p.73).

La reforma del éveil propuso además una transformación en la metodología de enseñanza, cambiando los objetivos y los contenidos. El profesor, adquiere una figura de guía y su deber es estimular a los alumnos a un despertar. Se dejan de lado la asimilación pasiva de contenidos ya procesados y extraídos de los libros de texto y se remplaza por una participación activa en la elaboración y aprendizaje de éstos. Su objetivo principal es fomentar la imaginación, la observación y el desarrollo de

capacidades. Por lo que hace énfasis en el desarrollo de experiencias en la realización de actividades donde se sitúe al alumno en relación con el medio ambiente y esté en contacto con el entorno de cual es parte. J. Luc (1986), señala que la reforma de éveil obliga a la Historia a adaptarse a nuevos objetivos, a una renovación de las prácticas pedagógicas y a una mejor apreciación de las necesidades del alumno. Refiriéndose a la integración de la Historia al éveil indica:

...la enseñanza tradicional de la historia desaparece para dejar paso a una actividad éveil, es a través del estudio de la Historia por el niño y del inventario de los materiales virtualmente utilizables, como conviene buscar el camino de esta renovación. Después, y solamente después, podrá proponerse una estrategia pedagógica que permita iniciar a los alumnos en el método histórico a través del aprovechamiento del medio (pp.16-17).

A partir de esta perspectiva el autor propuso utilizar el medio como un recurso para el estudio de temas y contenidos relacionados con el pasado próximo. Expone:

Todo medio, rural o urbano, está situado en el tiempo. Posee una historia, aunque reducida. Esta historia ha dejado sus huellas. En las memorias y en los archivos. Pero también en el entorno. Objetos y edificios diversos son testigo de existencias anteriores. Son los lazos de unión entre el pasado y el presente. Afirman la influencia del primero sobre el segundo (p.73).

Así, contrapuso la autenticidad que provee el medio para la enseñanza de la Historia, frente a la tradicional reproducción de libros.

En el presente se observa que tendencias del pasado están retomando el terreno educativo y reestructurándolo mediante contenidos disciplinares y nuevos enfoques psicopedagógicos en relación con la disciplina de la Historia. Estos cambios privilegiaron los estudios locales, acercándolos a través de la indagación, el análisis de caso, la microhistoria, entre otros, a nuevas perspectivas. De esta forma, se facilitó el conocimiento del medio desde otro contexto. Es decir, a uno más “próximo” al individuo. En palabras de Alderoqui (2002):

De este modo pasaron a ser protagonistas de la historia nuevos actores sociales, sujetos históricos y problemáticas: las mujeres, los niños, las comunidades, los trabajadores, la vida cotidiana, las ideas y creencias, los miedos, etcétera. Estos enfoques se posicionaron como estudios de la

complejidad que posibilitaron, a su vez, elaborar nuevos conceptos y teorías (p.39).

En este sentido, se entiende que la integración del medio como recurso de enseñanza y aprendizaje permite a los alumnos poder experimentar el aprendizaje de la historia desde un contexto de mundo real. Son precisamente las cualidades que provee el medio local las que el docente debe aprovechar. Se trata de cómo señala Alderoqui (2002) tomar el recurso del medio como un punto de apoyo más para el trabajo de conceptualización:

El territorio está ligado a la sensibilidad y es del dominio de lo visible; para convertirlo en un lugar de observación es necesario ir con preguntas que movilicen y circunscriban el objeto del estudio. Las explicaciones no están en los muros, ni en las calles, sino en las relaciones que se establecen y que permiten organizar lo que observamos otorgándole un sentido a los objetos materiales (calles, edificios, lugares); de este modo, es el conocimiento el que permite simplificar la complejidad de lo real (Ibíd., p. 39).

En general, el medio permite trabajar esta realidad a partir de aspectos que se relacionan con diversos temas interdisciplinarios, entre estos: la Geografía y el conocimiento territorial, la Antropología Social y el conocimiento de las costumbres, estructuras económicas y políticas, etc., la Ecología y las interacción entre los individuos y su ambiente, la Sociología y la interpretación de los significados culturales en el presente, las causas de acontecimientos y actividades humanas. De este modo, se aprende la historia local desde un contexto global. Se establecen conexiones con las ciencias sociales y otras materias escolares. Además, concede un amplio espacio a la enseñanza de valores, en áreas relacionadas con el patrimonio, la ciudadanía, la familia, entre otros, para desarrollar la identidad sociocultural del cual el alumno forma parte.

1.2. La enseñanza-aprendizaje de la historia local en el desarrollo de la identidad sociocultural

Los conceptos identidad, sociedad y cultura son contenidos que forman parte de los currículos educativos. Cada uno de ellos resulta complejos, y a su vez como

unidad, están sujetos a debates y controversias que desarrollan nuevos significados amplios y difíciles de definir. Lo que está claro es que responden a la afirmación de quiénes son los individuos, en un aspecto personal y social. Álvarez de Zayas (2001) entiende la identidad como:

...el conjunto de circunstancias que distinguen a una persona de las demás. Es decir, aquellas características físicas, intelectuales culturales y emocionales que conforman una personalidad y que en su integridad y complejidad constituyen un conjunto que se diferencian de otras personalidades (p.247).

La identidad de un ser humano conlleva influjos de factores determinados por el tiempo, la familia, la sociedad, el espacio geográfico, las experiencias, la cultura, entre otros. En principio, el individuo crea una identidad personal que es influida por factores externos, desarrolla de esta manera una identidad social que se expresa mediante un conjunto de características. Éstas, forman parte de la particularidad general de un país, región, localidad, entre otros. Según Álvarez de Zayas (2001), existe muchas fuentes que aportan a la identidad, sin embargo, otorga especial atención a las que se derivan de la sociedad, tanto en los planos históricos como culturales, que para la autora son uno solo. Comenta:

La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasman su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores o creencias...⁴¹.

La didáctica de la Historia constituye un papel fundamental en la trasmisión de los elementos que conforman la identidad sociocultural. Facilita el desarrollo de la identidad de los alumnos, porque mediante la comprensión del pasado aprende su trayectoria, la reconoce, la valora, y se hace consciente de su papel dentro de ella. Por tanto, la Historia es necesaria para potenciar en los alumnos un sentido de identidad. El profesor F. González (2001) afirma que la Historia tiene un valor educativo que permite a las personas conocer sus raíces y preservar su memoria colectiva, orientando al hombre en la búsqueda de su propio significado, así como la trayectoria

⁴¹ Cita de González Varas, 2000 en O. Molano, 2007, p.43.

espacial e histórica que le describen. En palabras del profesor: “La historia permite a los individuos, a los grupos y a las sociedades en general, orientarse a sí mismos en relación con su propio pasado y en la relación con otras sociedades, y de crear por tanto, el sentido de su propia identidad” (p.172). El espacio ideal para cumplir con estos objetivos es la escuela y el entorno fuera de ésta. El dejar de lado esta responsabilidad, puede tener efectos contrarios en la ciudadanía, puesto que se corre el riesgo de que no se desarrolle su identidad en relación con el medio que les rodea, propiciando la falta de valor y pertenencia por él. Este es el caso de las investigaciones realizadas por el grupo Historia- Sociedad⁴² en Cuba y países de Latinoamérica. Un estudio sobre el tema, indagó vías que vincularán los alumnos con su contexto social. Entre los hallazgos, se detectó que uno de los déficits fundamentales radicaba en el pobre sentido de identidad que poseían los alumnos y como consecuencia se observó un débil sentimiento de pertenencia. En esta línea A. García y J. Jiménez (2012) afirman que la identidad supone los valores de un pueblo y el reconocimiento del patrimonio o conjunto de bienes heredados. Esta preservación de raíces y testimonios fomentan en los alumnos una cohesión social que les identifica con un territorio y promueve el valor por el mismo. “La comunidad que haya construido su espacio y su tiempo en armonía habrá moldeado su identidad, por lo tanto su patrimonio cultural.”⁴³

La identidad sociocultural puede ser aprendida a través de múltiples recursos. Pero en particular, utilizar los medios que proporciona la historia local otorga un aprendizaje pertinente. Los sistemas educativos deben introducir en sus planes de estudio la investigación de la historia local con finalidades constructivas que fomenten el desarrollo cognoscitivo y afectivo de los ciudadanos. Tomar ventaja de los recursos históricos, sociales y naturales que nos proporciona el medio donde crecen los alumnos. Hacer de ellos, contenidos didácticos que desarrollen destrezas de investigación, transformando los acontecimientos históricos en conocimiento, al mismo tiempo que se construye la identidad sociocultural a través del valor por su patrimonio. Principalmente aquellas áreas relativas a construcciones arquitectónicas

⁴² Historia y Sociedad aglutina especialistas en el área de Pedagogía y Didáctica de la Historia, con un interés científico que investiga la vías teóricas y realiza proyectos dirigidos al acercamiento de los escolares a su contexto social desde el curriculum de Historia/ Ciencia Sociales.

⁴³ Cita en García A, y Jiménez J., 2012.

monumentales que se relacionan con la emotividad, historicidad o significatividad, es especialmente útil para aprender contenidos relacionados con los primeros dos. El patrimonio, concierne a la cultura de una sociedad y a los vestigios de la historia en el espacio donde se desarrolla. El profesor X. Hernández (2007), expone:

El patrimonio tiene un papel importante en la formación y configuración de una personalidad colectiva; representa en cierta manera una herencia del pasado, pasado a lo largo del cual se ha construido una determinada formación social y cultural. En este sentido el patrimonio-herencia forma parte insoslayable de la personalidad del presente (pp.111-112).

R. Batllori (2001), también reconoce la importancia de la cultura porque ésta se nutre del pasado. Por lo que el patrimonio es el fundamento de la identidad y la memoria otorga un marco de continuidad.

La introducción del medio próximo para llevar acabo este tipo de enseñanza debe ser manejada por el profesorado como un laboratorio didáctico para desarrollar a través de la experiencia las destrezas de investigación científica. Los contenidos adaptados a la historia local y a las investigaciones sobre el entorno recaen en las manos del docente. Es él, quien determina el diseño y la metodología a utilizar, por lo que debe prever qué conocimientos, destrezas y actitudes o valores quiere favorecer de la enseñanza sociocultural a través de la historia local.

Finalmente, se expone un asunto de suma importancia en a la hora de trabajar aspectos dirigidos a la identidad del estudiantado. La identidad en la actualidad debe ser enseñada y aprendida en un contexto de pluralidad y de diversidad. La identidad como construcción histórica y social resulta un elemento dinámico y como tal en constante reconstrucción. El presente enfrenta acelerados cambios producto de la mundialización y la multiculturalidad, por lo que educar en torno a la identidad resulta un tanto complejo. Por un lado, se aprende que la identidad se encuentra definida por el entorno personal y colectivo, por la historia sociocultural, esa que se debe cuidar y valorar, pero por el otro lado, recibe aportaciones de otras identidades que se entremezclan con la de los alumnos. Precisamente D. Bermejo (2011) plantea la cuestión de la identidad desde el contexto posmoderno que caracteriza las sociedades actuales. Presenta el concepto de la identidad desde una perspectiva plural donde múltiples factores externos e internos están modificando su significado. Se convierte

en un espacio abierto a las transformaciones sociales, y provoca la asimilación de características que se difuminan entre sí. Enfatiza que los cambios históricos generados por la globalización, entiéndase la revolución financiera y revolución tecnológica, han traído nuevos elementos que conforman la identidad individual y colectiva de estos tiempos, ya que se traspasan las barreras territoriales convirtiendo lo local en global y viceversa. Por tal razón, se “glocaliza” algo más que la economía, sino también, y entre otras cosas, la cultura y la identidad. A tales efectos el autor propone repensar la vida de los sujetos como una vida plural donde confluyen distintas identidades apropiándose una de la otra, conformando identidades plurales. Ante este panorama el profesor debe reforzar la identidad y enseñar valores de pertenencia, pero educando hacia el respeto de las otras culturas. De acuerdo con la profesora A. Rivière (2013) corresponde a los profesores asumir un doble reto de desterrar conceptos que promuevan la exclusión y la discriminación, al mismo tiempo que debe enseñar parámetros que profundicen en la globalidad de la experiencia humana “ Nos toca, en definitiva, dar el paso de la narración histórica excesivamente indentitaria y excluyente a un discurso del pasado que, sin olvidar nuestro origen, se instale en la diversidad, la pluralidad, en los múltiples relatos... (p.337).

1.3. La Ciudad de Río Grande como Recurso Didáctico

La ciudad de Río Grande se torna en fuente de enseñanza en la medida que se plantea a los alumnos como un espacio sociohistórico que se transforma con el devenir del tiempo y con eso las formas de vida en ella. En este contexto, la ciudad resulta un espacio dinámico y cambiante que influye en los procesos históricos que a su vez se adhieren a la identidad de sus ciudadanos. J. Borja⁴⁴ describe la ciudad como un espacio dinámico. Comenta:

Entendemos la ciudad como un producto físico, político y cultural complejo, como una concentración de población y de actividades, mezcla social y funcional, capacidad de autogobierno y ámbito de identificación simbólica y de participación cívica. Ciudad como lugar de encuentro y de

⁴⁴ Cita en Figueras B., 2002, p.20.

intercambio. Ciudad igual a cultura y comercio. Ciudad de lugares-espacios con sentido- y no mero espacio de flujos. Patrimonio colectivo en el cual tramas, edificios y monumentos se combinan con recuerdos, sentimientos y mementos comunitarios (p.20).

Todo medio rural o urbano posee las huellas del tiempo. El entorno es testigo del tiempo histórico, y a éste, le acompañan la memoria y los documentos. El profesor debe hacer un inventario de los vestigios del pasado que les proporciona el barrio, el pueblo o la ciudad y acompañarlos con fuentes o documentos que completen las posibilidades que brinda el medio como recurso didáctico. Con actividades de este tipo se pretende que el alumnado comprenda que conocemos el pasado mediante restos del mismo, o bien a partir de los testimonios escritos u orales de la acción del ser humano. A su vez, que comprenda que estos acontecimientos ocurren bajo relaciones de causa y efecto.

Afirmando la importancia de la comprensión del entorno, C. Carreras (1983) presenta la ciudad como auténtico motor de la Historia por ser escenario de transformaciones sociales suscitadas a través del tiempo. Resulta un recurso indiscutible para el entendimiento de los cambios urbanos y de los ciudadanos que viven en ellos. El estudio de la ciudad tradicionalmente se ha visto ligado a la investigación concentrada en la historia social y la historia económica. Carreras expone:

En la ciudad como fenómeno urbano, pues, se hallan las características y contradicciones de la sociedad actual. Las formas urbanas son producto de las relaciones sociales y contienen abundante enseñanza sobre el pasado y sobre el presente que hay que saber estudiar y analizar (p.14).

Por otra parte, J. Luc (1986) enfatiza que el estudio del pasado próximo a través del medio sitúa al alumno frente al pasado por lo que tiende a compararlo con el presente, por lo tanto le incita a pensar entre sus semejanzas y diferencias, exponiéndole a un aprendizaje acompañado de evolución y permanencia “Su aprovechamiento histórico se integra forzosamente en una perspectiva dinámica” (p.142). En este contexto, el estudio de la ciudad puede proporcionar a los alumnos una reflexión básica de las relaciones complejas de cambio y continuidad que se observan en un territorio y explican las múltiples características del lugar donde

viven. La enseñanza de los orígenes, de cómo se fue transformando su territorio, económica, política y socialmente. Facilita a los alumnos acceder a niveles más profundos de conocimiento, y proporciona un cuadro más claro de las relaciones de causalidad. Cualquier fenómeno histórico, o de la actualidad, es incomprensible si no se tienen en cuenta múltiples causas y múltiples efectos. Reflexionar sobre la relación de causa y efecto favorece la comprensión de diversos contenidos históricos.

La dinámica instructiva que provee la historia local y en este caso la ciudad de Río Grande como recurso didáctico, facilita a los alumnos la comprensión de los fenómenos históricos en relación con el tiempo y en el espacio, y desde un punto de vista cívico, promueve el compromiso para mejorar la sociedad y actuar críticamente respecto a ésta, pero entendida como un lugar construido con infinitudes de explicaciones que coexisten y que son producto de entre otras cosas, de la causalidad histórica.

Cuando se tiene en cuenta las múltiples referencias educativas que nos provee la ciudad de Río Grande para el estudio de causalidad histórica, se trabajan los contenidos y procedimientos a partir de enfoques simultáneos. S. Alderoqui y A. Villa (1998) enfoques históricos-patrimoniales, ambiental, morfológico-social y del ciudadano protagonista. Las autoras, proponen algunos contenidos que pueden ser integrados al proceso de enseñanza y aprendizaje utilizando la ciudad para la iniciación y comprensión de la dimensión política, económica y ambiental del mundo urbano “para comprender la ciudad como un hecho cultural acumulado históricamente, su significado, valor referencial y dinámica de cambios y permanencias” (2002, p.47) Persiguiendo este planteamiento la ciudad de Río Grande como recurso didáctico es estudiada como:

*Enfoque histórico - patrimonial:*⁴⁵

- Comparaciones con el pasado, mediante el análisis y lectura de imágenes, para ver cómo las zonas se fueron desarrollando a lo largo de los años, si se conservaron las mismas funciones, si evolucionaron hacia otros usos y por qué, etc.

⁴⁵ Ibíd. pp.48-51.

- Análisis de monumentos, edificios, manzanas, lugares, áreas de la ciudad contextualizados en sus momentos de construcción, para determinar, entre otras cosas, quienes decidieron su construcción y quienes vivieron o trabajaron en ellos.
- Análisis de planos históricos de la evolución de la ciudad.
- Adquisición de claves de lectura arquitectónica y constructiva para realizar recorridos de circuitos temáticos en la ciudad.
- Análisis de testimonios de habitantes de diferentes zonas de la ciudad vinculados a los lugares y monumentos emblemáticos.
- Análisis de canciones, cuentos, poesías, fotos que tienen como tema a la ciudad.
- Reconocimiento de diferentes causas que incidieron en la localización inicial de una ciudad y en su crecimiento o no a través del tiempo (por ejemplo, ciudades fundadas por los conquistadores o que se desarrollaron a partir de los fuertes construidos en la expansión de la frontera, ciudades surgidas a partir del ferrocarril o de mercados, ciudades que crecieron debido a las actividades administrativas del gobierno, la radicación de industrias y el desarrollo de servicios, ciudades que recibieron o no aportes de inmigrantes internacionales, de zonas rurales, etc.).

Por otro lado, la ciudad puede ser estudiada desde un enfoque morfológico y social:

- Reconocimiento de zonas diferenciadas dentro de la ciudad: el centro, los barrios residenciales, las zonas comerciales, los tipos de comercio, funciones y fisonomía.
- Comparación entre servicios ofrecidos entre ciudades grandes y ciudades pequeñas.
- Reconocimiento de algunas áreas de la ciudad y sus características con relación a actividades predominantes en ellas: de gobierno, financieras, residenciales, recreativas, comerciales.

- Identificación con la oferta cultural de la ciudad y su desigual distribución.
- Observación de edificios y construcciones en zonas específicas de la ciudad y establecimiento de direcciones con el movimiento de las personas y con las actividades que en ellas se realizan. Identificación con algunas problemáticas derivadas del uso de los lugares.
- Establecimiento de relaciones entre la gran cantidad de personas que viven y trabajan en una gran ciudad y la gran cantidad de servicios públicos y privados que se presentan en ella.

Las temáticas presentadas suelen enseñarse en numerosas ocasiones de manera combinada. Se relacionan aspectos del espacio geográfico con los aspectos históricos, culturales y sociales. Éstos, guardan una estrecha relación que pueden ser aprendidos en un contexto de causalidad. Desde una perspectiva histórica son el resultado de una serie de factores que transforman las ciudades con el devenir del tiempo. Este es el caso de las modificaciones en los espacios públicos, las fachadas de los edificios, las viviendas, los estilos de vida, entre otros, que permiten comprender cómo fue transformándose el vínculo entre la ciudad y los ciudadanos a partir de las formas de vida en el pasado.

El profesor P. Penchansky (2002), aborda la enseñanza de la ciudad como recurso didáctico según el enfoque de ésta. Si el énfasis está puesto en la descripción de las formas constructivas visibles, como la transformación del territorio, la clasificación de los comercios del barrio o el tipo de edificación, se está presentando un enfoque morfológico; si los contenidos de enseñanza se organizan a partir del relato de la biografía de la ciudad, la “vida” de sus edificios, sus personajes y sus habitantes, el enfoque se denomina histórico patrimonial. Cuando se ilustran las variables sociales y económicas, el enfoque tiene una aproximación social. En la actualidad también se trabajan enfoques de problemática del medioambiente y de protagonismo ciudadano, donde la enseñanza se centra en el conocimiento, ejercicio, responsabilidad, entre otros.

Existen varias formas de enseñar la causalidad histórica de la ciudad. Un modo que puede resultar significativo para el estudiantado es aprender los acontecimientos históricos desde el contexto de la cotidianidad. Investigar el paso del

tiempo y la vida social de los ciudadanos “comunes” les permite comprender la historia desde otra perspectiva, que incluso, les resulta atractiva porque se trata de una historia que no es ajena a ellos. De acuerdo con este planteamiento P. Penchansky (2002) indica:

Conocer la vida social que no está incluida en la historia oficial permite una comprensión diferente de lo que sucedió y comporta un valor referencial fuerte para los alumnos. Esto se puede lograr mediante actividades diversas: comparar menús de distintas épocas, formas de cocción y de abastecimiento de alimentos y equipamiento de cocinas de distintos sectores sociales (cuadros de la época, revistas y catálogos serán fuentes valiosas a las que se podrá recurrir); contrastar recorridos diarios, en cada momento, según las actividades individuales de la gente, dará una idea de la ciudad; o investigar los espacios hogareños en distintos momentos ayudará a ver las prácticas sociales a través del tiempo (p.29).

La ciudad como recurso didáctico concede espacios para la integración interdisciplinaria, que a su vez, enriquece el aprendizaje de la causalidad desde otras áreas del saber. Sobre todo para trabajar los contenidos históricos de forma adaptable a sucesos del presente y del futuro. En este sentido hacemos referencia a propuestas educativas que integran la investigación histórica y las Ciencias Sociales. La relación que guardan éstas con los contenidos de carácter histórico, han proporcionado hallazgos investigativos que han servido en la detención de dificultades de aprendizaje en el área de destrezas y conocimientos históricos. Este es el caso de la investigación *Vivir la Ciudad* en el área de Geografía, llevada a cabo en Sevilla. Los profesores-investigadores, concluyeron que los alumnos presentan dificultades a la hora de establecer relaciones causales, dificultades básicas para acceder a una comprensión compleja con relación al tiempo y al espacio, específicamente en la interrelación de lo que cambia y permanece, carencia de perspectiva histórica para acceder a una visión sistemática y compleja del medio urbano. Además, encontraron que los estudiantes solo reconocen cambios evidentes y próximos a la experiencia cotidiana (García, F., Álvarez, C., Carmona, M., Civantos, J. Guerrero, G., Román, T. & Villanueva A., 1993). Evidentemente este tipo de estudios invita a los profesores de historia a reflexionar en torno a cómo se está utilizando el medio próximo para enseñar historia, o si lo están utilizando. Es indudable que existe un desfase en los conocimientos relacionados con el espacio, el tiempo y las relaciones multicausales que se dan en él. Por tal razón, se hace necesario retomar la enseñanza de la ciudad desde un enfoque histórico actualizado que fomente el pensamiento crítico de los

alumnos mediante temáticas que aborden las relaciones multicausales y los efectos de ellas. Como por ejemplo: la transformación de espacios verdes y la construcción de propiedades, edificios, calles, etc., a través del tiempo, y su relación con los cambios en los estilos de vida y problemas de la actualidad, promoviendo entre otras cosas alternativas para el desarrollo sustentable. O por otro lado, “el estudio de las causas que determinan en la actualidad las contradicciones entre las estructuras y las delimitaciones territoriales a base de las diferencias de las clases sociales, para atender contenidos de exclusión social, desigualdad, segregación, etc., que permitan explicar el por qué de los conflictos entre grupos” (Penchansky, P., 2002, p.35).

Para finalizar, es preciso tener en cuenta que enseñar la ciudad de Río Grande como espacio sociohistórico construido por relaciones multicausales, supone además de las referencias de la disciplina, referencias tales como la edad, el conocimiento de los alumnos, el entorno social de éste, entre otros. No se debe perder la perspectiva de este aprendizaje se inicia desde los primeros niveles de escolaridad donde los alumnos van madurando contenidos de nociones temporales y nociones sociales, para dar paso a las nociones de causalidad en niveles más avanzados, concebido ya como una continuidad más abstracta entre pasado-presente-futuro. Es decir, la enseñanza de la historia local debe estructurarse como un proceso evolutivo donde en primera instancia se aprende a reconocer el espacio a través de la observación directa, para luego integrar una enseñanza más compleja sostenida de una formación investigativa. En los niveles más avanzados de escolaridad existen varias estrategias que podría resultar un recurso eficaz para comprender las relaciones de causa y efecto. Entre éstas, el proyectar la planificación educativa utilizando la diversidad de fuentes históricas de la localidad.

2. FUENTES, MÉTODOS, ESTRATEGIAS Y RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA LOCAL

La práctica cotidiana de la enseñanza histórica es un proceso sistemático que conlleva decisiones. En definitiva enseñar historia no es tarea fácil. Más aun, cuando decidir el cómo y el qué enseñar requiere la integración de múltiples elementos. No basta con conocer el campo de la historia y la psicopedagogía, sino que exige sumar

los programas de estudio, la creatividad docente, el desarrollo de competencias, los materiales curriculares, entre otros, a la planificación diaria de la enseñanza y el aprendizaje.

Como si no fuera poco, se añade todo lo que comprende la globalización y los cambiantes estilos de vida. Por mencionar solo alguno, el factor Tecnologías de la Información y la Comunicación exige cambios metodológicos y estratégicos. Ante la presencia de las TICs, los profesores deben enseñar el pasado, compitiendo con un presente acelerado. A tales efectos, la atención y el interés de los alumnos se enfoca en el futuro, por lo que la Historia “para qué les sirve”. Entonces, la enseñanza se torna en todo un reto. Por esto, es conveniente tener claro que enseñar historia en la actualidad implica crear nuevas formas de laborar y organizar los contenidos, con estrategias didácticas que se ajusten a los alumnos, y que propicien su interés por la disciplina.

Los currículos de la actualidad suelen ser abiertos, se le otorga al docente la libertad de seleccionar cómo llevará a cabo el proceso educativo. A partir de esta premisa, el profesorado debe hacer un ejercicio reflexivo al momento de seleccionar las estrategias de enseñanza. Según la profesora V. Arista (2011) las estrategias de enseñanza son un conjunto de decisiones programadas para que los alumnos accedan a determinados conocimientos, habilidades y actitudes. En palabras de la autora:

En una estrategia están involucrados procedimientos y acciones que permiten concretar una tarea particular de aprendizaje, que está en función el número de pasos implicados para su realización, y de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta a la que van dirigidos. Además implica el recurso que reforzará el trabajo docente, como todos aquellos materiales o actividades de enseñanza que crean condiciones para favorecer el aprendizaje (p.119).

Seleccionar estrategias para enseñar y aprender historia local en Secundaria, requiere el dominio de la metodología didáctica y la metodología histórica. Según J. Prats (1996) la metodología didáctica requiere:

Determinar objetivos, seleccionar contenidos, secuenciarlos correctamente, confeccionar unidades curriculares, determinar qué actividades son las más adecuadas en cada momento del proceso educativo,

que actividades hay que proveer para ampliación de refuerzo, y, por último, establecer los criterios y estrategias de evaluación (p.24).

Por otra parte, la metodología histórica implica lo relativo a la indagación científica del historiador. Es decir, el recogido de datos, establecer preguntas e hipótesis, análisis de las fuentes históricas que se van utilizar, entre otros.

Para conocer la Historia hay que conocer el método de trabajo del historiador, y ello conduce a emplear en clase estrategias muy concretas, que no pueden derivarse de las habilidades manuales; no se trata de aprender a hacer poster, o aprender a dibujar gráficas, o a aprender a llenar mapas, aun cuando estas actividades puedan formar parte de los determinados procedimientos de trabajo del historiador (Ibíd., p.22).

En este contexto, la enseñanza y el aprendizaje de la historia local, no debe reducirse a actividades que aparentan cumplir con el cometido. En otras palabras, realizar procedimientos educativos que se quedan en las paredes del aula, enseñar contenidos aislados de la historia general, evaluar si el alumno realizó su labor, etc. La enseñanza y el aprendizaje de la historia local, debe visualizarse como un aprendizaje significativo, donde lo que el alumno aprenda le servirá para la vida.

J. Prats (2001) establece que los estudios de historia local o el trabajo con fuentes del entorno, permiten diversas posibilidades en el orden didáctico que específica:⁴⁶

- En primer lugar, permite que los alumnos se den cuenta que los restos visibles a nuestro alrededor y los documentos que pueden encontrarse, por ejemplo, en una parroquia, en el ayuntamiento o en la prensa local, etc., son fuentes interesantes que puede ser utilizadas para la comprensión de la Historia.
- En segundo lugar, permite enseñar que los conocimientos, las habilidades y las técnicas que permitirán identificar y analizar estos restos, son propios del conocimiento y método general de la investigación sobre el pasado. Por lo tanto, poder situar los resultados del aprendizaje en un contexto más amplio.

⁴⁶ Ibíd. 2001, p.80

- En tercer lugar, pueden servir para ayudar a capacitar a los alumnos para reconstruir hechos y acontecimientos que pueden iniciarlos en la interpretación histórica, siempre que se incorporen los conceptos teóricos necesarios.
- Por último, puede despertar en los alumnos curiosidad por la exploración histórica del entorno, fomentando el interés por el descubrimiento del pasado.

En síntesis, la enseñanza y el aprendizaje utilizando los vestigios históricos cercanos, facilitan el dominio de la cronología, y puede ser útil para aprender a formular hipótesis, para aprender a analizar alguna fuente histórica o, simplemente, para realizar tareas de clasificación u observación que fortalezca lo discutido en el aula. De tal modo que el conocimiento adquirido pueda servir para transferirlo a otros saberes y a otras facetas de la vida. “El trabajo con fuentes ayuda a desarrollar un pensamiento autónomo, crítico que lleva a nuestro alumnado a ser ciudadanos y ciudadanas conscientes en el presente complejo y cambiante que les ha tocado vivir” (Anadón J., 2006, p.40).

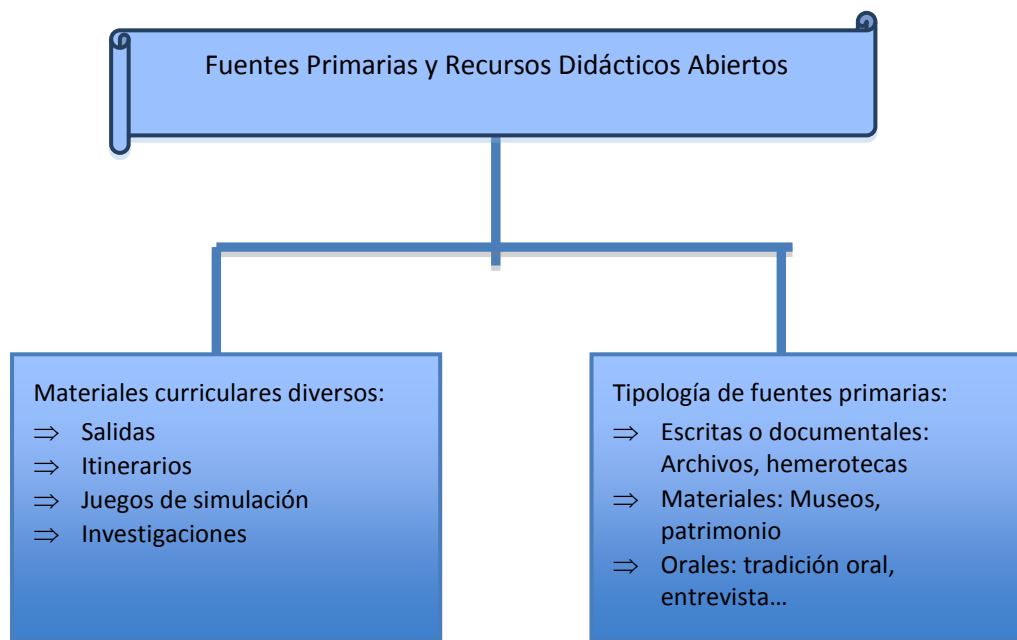
La siguiente sección tiene como objetivo orientar al profesorado sobre algunas estrategias y fuentes que pueden ser útiles en la enseñanza y el aprendizaje de la historia local. Así mismo, se pretende desarrollar un marco de referencia que permita fundamentar la metodología utilizada en las actividades educativas que se proponen en la presente investigación.

2.1. Las Fuentes Históricas como Recurso Didáctico para Enseñar la Historia Local

Existe una variedad de fuentes de información histórica. Según el Manual de Historia Local (2006), por fuente se entiende el objeto o persona que contiene información sobre una determinada realidad. Mientras que J. Svarzman (2009) las define como “todo testimonio, todo aquello que provee el conocimiento histórico, y que es utilizado por el investigador para elaborar y sustentar su discurso” (p.52). La identificación de las fuentes es fundamental en cualquier investigación histórica. Las fuentes son clasificadas entre fuentes primarias y secundarias. El profesor X.

Hernández (2007), define las fuentes primarias como “diferente tipos de documentos generados coetáneamente a un hecho o momento histórico sobre el cual nos da la información”. Las fuentes secundarias se presentan como “diferentes tipos de documentos generados con posterioridad a un hecho o momento histórico sobre el cual nos dan la información” (Ibíd., p.175). Los dos tipos de fuentes son de gran aportación en el aula y una excelente herramienta para comprender cómo se construyen los acontecimientos históricos. Se clasifican según la fuente y la forma en que es catalogada la información. Es decir, si es de tipo documental, oral, gráfica e iconográfica, etc. Por ejemplo: las fuentes escritas se refieren a los documentos, pruebas escritas o textos. Estos pueden ser encontrados en lugares como las hemerotecas, las bibliotecas y los archivos. A continuación, el gráfico nº 9 presenta un modelo que ilustra la relación que existe entre las fuentes primarias y la didáctica de la historia que puede ser adaptado a la enseñanza y el aprendizaje de la localidad.

Gráfico 9. Fuentes primarias y recursos didácticos abiertos



Modelo realizado por la profesora Gemma Tribó (2005)

Desde el punto de vista metodológico trabajar con fuentes primarias en el aula resulta idóneo para fomentar la enseñanza y el aprendizaje de la historia desde una perspectiva científica “Se trata de enfrentar al individuo con una serie de objetos, restos, paisajes o escritos para que sea capaz de extraer la máxima información histórica, a fin de resolver un determinado problema o cuestión” (Torruella, M., y Hernández, X., 2011, p. 55). Por otro lado, las fuentes secundarias “son útiles en la enseñanza- aprendizaje en tanto que pueden presentar reflexión e información ya elaborada sobre el pasado” (Ibíd., p.69). Ambas suelen ser muy importante en el desarrollo crítico del alumnado.

2.1.1. Fuentes Escritas

Una de las estrategias pedagógicas más idóneas para el estudio de la historia local es el uso de fuentes documentales o fuentes escritas. De por sí el concepto historia es relacionado con lo escrito. Éstas facilitan enseñar contenidos relacionados con la Historia y los procesos de evolución del área. Resultan múltiples los tipos de fuentes escritas que pueden ser utilizadas como recurso didáctico. Según J. Santacana y J. Prats (2011) las fuentes escritas son las más importantes para reconstruir la historia y deben ser utilizadas en el aula para indagar y simular el trabajo del historiador. Ambos autores proponen la utilización de memorias y diarios en el aula para conocer la vida, actos, pensamientos de personas de determinado momento histórico “Para el tratamiento escolar ambos tipos de documentos suelen ser muy útiles ya que dan detalles de la época, en muchas ocasiones referidos a la propia vida diaria, muy sutiles y que no se puede obtener de otra forma” (p.22). Entre la variedad de fuentes, enfatizan la correspondencia privada y la prensa como recursos idóneos para conocer el pasado. La correspondencia privada, permite reconstruir los aspectos de la historia ligados a la vida común de las personas. En este sentido facilita conocer de manera indirecta el contexto social, político o personal de quién lo escribe y a quién va dirigido. Suelen ser documentos vivos que nos hablan de sentimientos u observaciones del autor, el destinatario, el contexto social, las circunstancias y de diferentes temas. Mientras que la prensa es una fuente primaria que suele presentar el reflejo de una realidad de manera más específica, puesto que recoge los acontecimientos de una época de manera periódica. Su ventaja radica en la facilidad

de la lectura, así como en la accesibilidad que brindan las hemerotecas digitales. Las mismas, permiten acceder a periódicos y reproducir sus páginas para ser utilizadas en clase o para trabajar proyectos a distancia.

El uso de fuentes escritas para la enseñanza de la historia local debe tener un alto valor crítico a la hora de su selección, ya que existe la necesidad de comprobar su veracidad. Puede existir manipulación de la información, intenciones indirectas o presentar problemas de subjetividad de quien escribe. No obstante, como todo documento histórico, debe ser estudiado en el contexto político y social en el que ocurren los acontecimientos y debe ser sometido al ejercicio propio del historiador donde se contrastan las fuentes con otras fuentes para llegar a una correcta interpretación de la historia. Esta práctica puede ser trasladada a la sala de clases y enseñar la historia de la localidad a través de una metodología investigativa.

El profesor F. González (1994) plantea las posibilidades de investigación que nos puede brindar los archivos de una localidad. Parte de la premisa de que la historia del hombre en sociedad se manifiesta en dos dimensiones: la temporal y la espacial. El medio espacial donde se construye la historia tiene una clara influencia sobre ésta. En este contexto, el estudio de la historia local a través de los documentos de la localidad, constituye una fuente básica de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, entre otros, que permiten comprender el dinamismo que conlleva el desarrollo histórico del lugar. Como señala J. le Goff “El documento no es un material objetivo, inocente y puro, sino que expresa el poder que ejerce la sociedad del pasado sobre la memoria y sobre el futuro”⁴⁷. A su vez, esta estrategia facilita el desarrollo de destrezas en el área de investigación. Cuando se expone a los alumnos a experiencias, donde ellos van construyendo el pasado a través de la evidencia existente, comprenden mejor la evolución del tiempo, la causalidad y el porqué de los hechos del presente.

Para llevar a cabo la enseñanza aprendizaje de la historia local a través de las fuentes documentales, es necesario que el profesor introduzca la utilización de las técnicas del historiador de donde se derivan los procedimientos de la propia naturaleza de investigación. Las posibilidades que brindan el archivo histórico recaen

⁴⁷ Cita en Cerdá J., 2004, p. 210.

en gran medida en las reflexiones que hace el docente. Es decir, en la planificación antes, durante y después de la lección. El profesor F. González (1994) menciona que el éxito de la misma dependerá de qué planteamientos metodológicos, qué modelo de enseñanza, qué contenidos y enfoque de la Historia se escoja del currículo escolar. El autor, basado en experiencias de investigación docente aplicadas en el aula, recomienda el método histórico-científico para el proceso de investigación o indagación. De esta forma, expone que la labor del profesorado previa a la aplicación, debe estar dirigida de la siguiente forma:

- *Planteamiento del Problema.* La identificación y delimitación de componentes significativos y pertinentes deben ser el primer paso. En el documento se deben observar elementos problemáticos que se puedan relacionar con los problemas de enseñanza planteados en el currículo desde una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal. Los temas o problemas seleccionados deben guardar coherencia de hechos relevantes o procesos donde no se contemple demasiadas variables que compliquen los procesos de investigación.
- *Construcción del modelo teórico.* Se refiere a los datos, factores o variables que se deben tener en cuenta a la hora de abordar los niveles de contenidos curriculares oficiales, para a partir de ellos, analizarles desde las perspectivas historiográficas que se planteen.
- *Crítica analítica de fuentes documentales específicas.* Se deben tener en consideración además de la crítica de autenticidad y la crítica de la exactitud y sinceridad del documento, aspectos relacionados con la crítica externa e internas de las fuentes.

El profesor F. González (1994), enfatiza además, que la labor con fuentes documentales debe realizarse de manera conjunta entre el profesor y el alumnado. El primero, debe formular la hipótesis de trabajo a partir del diseño curricular en relación con los contenidos teóricos del mismo, y los hechos y procesos históricos presentes en los documentos. El segundo, supervisado por el docente, se debe ocupar de establecer los hechos a través de las fuentes. Determinar su articulación causal. O sea, la

conexión de los hechos y procesos específicos con otros hechos o proceso específicos de distintos niveles estructurales. Así, como llegar a las conclusiones investigativas a través de la interpretación de los hallazgos encontrados. Esta labor en equipo, garantiza de cierta forma la retroalimentación que necesita el docente para constatar que el proceso de enseñanza y aprendizaje está siendo efectivo y que se están cumpliendo los objetivos de la planificación. La retroalimentación, permite rediseñar la actividad (problema planteado, hipótesis seleccionada, diseño de la lección, etc.) para corregir durante o eventualmente la estrategia de enseñanza utilizando las fuentes documentales en el aprendizaje de la historia local.

Adicional a las fuentes recomendadas para el estudio de la localidad, los docentes pueden acceder fácilmente las crónicas, libro de actas municipales, correspondencia institucional, licencias de obras, mapas y planos, fotografías, censos y padrones, documentos fiscales, etc., para enseñar la historia desde diversos contextos históricos y sociales.

2.1.2. Fuentes Iconográficas: Imágenes y Fotografía

Las fuentes iconográficas y gráficas, son admitidas en términos generales como de tipo primario. Éstas pueden hallarse en lugares especializados como los museos, fonotecas, videotecas, extraerse de documentos impresos o videos. Su colección suele estar compuesta de pinturas, fotos, videos, mapas, planos, periódicos, etc., que muestran una gran riqueza histórica y nos acercan con sus imágenes a la observación de un pasado que nos permite interpretar, indagar y constatar que existió “...una foto en el diario de lo que sucede o sucedió en algún lugar del mundo supone ser una información que documenta o testimonia irrefutablemente algo que existe o ha existido en un tiempo o en un espacio concreto”⁴⁸.

Por otra parte, las imágenes y las fotografías históricas de la localidad pueden ser utilizadas en el proceso de evaluación con varios propósitos: para ser observadas e interpretadas como parte de un discurso informativo, para mostrar un acontecimiento que existe o ha existido en un tiempo y en un espacio, realizando un escrito de ello;

⁴⁸ Cita en Svarzman J., 2000, p.57

para analizar o interpretar hechos de la vida cotidiana, del barrio, de la escuela, de la ciudad, etc.; para plantear un problema y resolverlo, para construir algún proyecto, para fomentar la interpretación, el análisis, el debate, la empatía sobre ilustraciones que presenten situaciones de juicios y reflexión, entre otros. Es importante destacar que la imagen o la fotografía por sí sola no es efectiva, sino cuenta con la enseñanza dirigida del profesorado. “...la imagen solo muestra, presenta, no afirma ni niega nada, no argumenta ni tampoco a qué campo discursivo pertenece. Se la incluye uno u otro campo y generalmente se le acompaña por el discurso verbal” (Augustowky, G., Edelstein, O., Tabakman S., 2000, p.46). Resulta interesante el planteamiento de Á. Liceras (2003) porque describe la fotografía como el medio más fiel de representación de la realidad. Sin embargo, cuando se utiliza para la enseñanza histórica, no se debe perder de perspectiva que funciona como una fuente más. Es decir, lleva el interés de la persona que la realiza, por lo que es importante no perder de vista ese aspecto.

La fotografía resulta un recurso de fácil acceso para ser integrado a la enseñanza de la historia local, porque forma parte de la realidad cotidiana de los alumnos. La profesora J. Anadón (2006), le otorga una importancia de carácter documental por su capacidad para reproducir la vida social y con ésta, el poder de captar el tiempo pasado en función del presente. Así, se nos presenta como una fuente útil en la reconstrucción de la memoria histórica. La autora expresa:

La fotografía posee tal poder evocador del pasado que no deja indiferente a quien la contempla, por tanto la motivación hacia el alumnado hacia este tipo de trabajo es automática. Permite empatizar con el pasado de forma directa, viva y afectiva. Nos introduce de forma rápida en la temporalidad, en el paso del tiempo: las caras, los peinados, las formas de vestir, las costumbres, la vida cotidiana en general, cambian y nos hacen advertir rápidamente el concepto de cambio, que resulta imprescindible para introducir al alumnado en el conocimientos histórico (p. 34).

Así mismo, la fotografía es un gran recurso para la integración disciplinar. Es de especial eficacia en el área de los contenidos geográficos e históricos. Permiten evaluar el paso del tiempo, los recuerdos y testimonio de un territorio. Un ejemplo son las fotografías aéreas. En ellas se pueden observar una visión general de un conjunto que facilita el análisis y comprensión de cambios en el lugar:

Es de especial interés tiene el uso de imágenes para el estudio dinámico del paisaje, cuya evolución puede ser claramente perceptible en fotografías de un mismo espacio en distintas épocas. En los paisajes urbanos es posible hacer un seguimiento de cómo ha sido el crecimiento espacial de las ciudades, pudiendo relacionar el proceso con las políticas urbanas seguidas en cada momento. Similar aprovechamiento puede tener la fotografía aérea en estudios de los paisajes industriales y de los paisajes rurales, facilitando la comprobación y magnitud de los cambios sucedidos, para documentar la transformación de las infraestructuras de transporte, etc.” (F. Fernández García, 2000)⁴⁹.

Las fotografías aéreas son indispensables para facilitar en el estudiantado la comprensión de la historia local desde un contexto de cambio y permanencia, de multicausalidad, de pasado-presente-futuro, de la dinámica entre el ser humano y el territorio. También, la observación de los cambios territoriales fomentará una cantidad de conceptos e ideas que le conduzcan a comparar, contractar, discutir, explicar, analizar, mostrar, etc.

2.1.3. Fuentes Materiales

Las fuentes materiales son integradas por objetos y todo lo que tenga que ver con el patrimonio material y arquitectónico de una sociedad “El pasado en realidad, no existe; del pasado solo nos quedan restos (herramientas, objetos, obras de arte, edificios y las heridas que hemos hecho sobre la tierra) y documentos escritos, en el siglo XX, también orales...” (Prats, J. y Santacana, J., 2011, p.11). En este sentido, los objetos resultan una fuente de conocimiento que nos permiten estudiar la cultura de la localidad por tratarse de vestigios que nos cuentan las formas de vida de la sociedad en un tiempo y un espacio determinado. Los objetos son una herramienta educativa de fácil acceso, pues la mayoría se pueden encontrar en los hogares de los alumnos. El traje de la abuela, la radio, la cámara fotográfica, los utensilios de cocina, los muebles, un artefacto desconocido, un bolígrafo, entre otros, son parte de la infinidad de objetos existentes que podrían utilizarse como parte de temas relacionados con la vida cotidiana de la localidad.

⁴⁹ Citado por Liceras Á., 2003, pp. 107-108.

En definitiva, los objetos van acompañados de una carga histórica que bien se ha transformado o bien son indispensables en la actualidad. Facilitan la reconstrucción histórica porque el alumno puede desarrollar imágenes concretas y exactas del pasado. Les ayuda a comprender mejor la historia pues accede al contacto a través de la observación.

En el caso de las fuentes patrimoniales generalmente suelen acompañarse con visitas al casco antiguo de la ciudad, museos, yacimientos arqueológicos, parques naturales, entre otros. El patrimonio es concebido como un recurso didáctico que exponen al alumno al conocimiento directo con la cultura, la arquitectura, la escultura la historia, etc., y sobre todo con las huellas del pasado y la realidad que les rodea.

Cuando hablamos de patrimonio hemos de tener presente que estamos hablando de un patrimonio que no abarca únicamente las grandes obras de arte, como palacios o templos del pasado, sino que los poblados prehistóricos o las fábricas del siglo XIX son también testimonios de una época que hemos de conservar como documento visual de nuestra historia. Hemos de promover una valoración de patrimonio no tanto por sus cualidades estéticas y artísticas, sino por su contribución al legado cultural de la humanidad (Cecília Llobet, 2011, p. 274).

Las huellas del pasado, son heredadas y permiten estudiar el espacio y la evolución de una sociedad de la cual se es parte. Una iglesia, una plaza, los restos de una muralla, las casas de las épocas pasadas, acercan a los alumnos a una historia más viva y les permite constatar su existencia. En otras palabras, el medio urbano que les rodea forma parte del ser humano, como realidad individual y social que encuentran en la ciudad una forma de vida dotada de costumbres, tradiciones, sentimientos y carácter propio, convirtiendo lo urbano en un espacio educativo. Desde esta perspectiva, el profesor debe aprovechar estos vestigios y sacar lo mejor de ellos.

Analizar sus materiales; su estructura; las funciones para la que se construyeron; quiénes y en qué sistema de trabajo lo hicieron; quién y cómo las financio; qué tipo de realidad económica, política y social...reflejan. Cada uno de estos elementos puede ser la base para estudiar una época concreta o, al menos, algunas de sus características fundamentales.⁵⁰

⁵⁰ Cita en Svarzman J., 2000, p.60.

Bien lo expresa la profesora G. Tribó (2005) cuando expone:

Las fuentes primarias, documentales y materiales, pueden ser la materia prima necesaria para que el profesor, ayudado por los agentes culturales presentes en el territorio, puedan elaborar propuestas de investigación sobre el entorno y materiales curriculares diversos de la historia local (p.86).

El profesor puede hacer de estos recursos instrumentos que le permitan acercar a los alumnos al estudio de campo y a la investigación histórica. Con una planificación didáctica coherente, antes, durante y después de la salida, el docente podrá enseñar el patrimonio local con la seguridad de que sus alumnos aprenderán de manera significativa.

A modo de resumen y para ampliar la presente sección se enumera una tipología de fuentes existentes que los docentes pueden utilizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la didáctica de la historia local. A modo de ejemplo, se expone algunas señaladas por el profesor J. Prats (2001, p. 81):

- *Edificios y vestigios civiles*: Castillos, murallas, acueductos, casas, palacios, fuentes, escuelas, yacimientos arqueológicos, antiguas fábricas o talleres, monumentos conmemorativos, inscripciones, placas, etc.
- *Edificios religiosos*: monumentos megalíticos, ermitas, iglesias, catedrales, monasterios, cementerios, etc.
- *Objetos “de desván”*: herramientas, objetos de uso doméstico, vestidos, grabados, juguetes, fotografías, grabados, etc.
- *Instrumentos para el trabajo de todo tipo*: agrícola, artesanal, comercial industrial. Así como vehículos o medios de transporte de mercancías o personas.
- *Tipos y variedades de cultivos*, formas de los campos, mercados tradicionales, aderezos en la comida, cocina típica de la localidad o la región, etc.
- *Red de comunicaciones*: carreteras, caminos, puentes, líneas de ferrocarril, líneas de metro, etc.

- La mayor parte de *museos*: históricos, etnológicos, temáticos, etc. y, si los hubiere, parques arqueológicos.

Finalmente, se comenta, que las fuentes secundarias son las más utilizadas por el docente por su fácil acceso, pero sería ideal que introdujeran más a menudo fuentes primarias al proceso de enseñanza y aprendizaje, pues resulta un elemento enriquecedor que otorga una importancia especial ante los chicos. El hecho de trabajar con fuentes primarias permite que los alumnos tomen con seriedad el estudio histórico porque les deja de parecer un relato más, para convertirse en un escrito de alguien que vivió los acontecimientos, provocando así su curiosidad, y en consecuencia su motivación. Una iniciativa de este tipo fue la creación del *Proyecto Casa de la Escritura* (en Castilla La Mancha, España) donde se promueve la enseñanza y el aprendizaje de la historia a través de la experiencia archivística. De esta forma, la inclusión de la historia local en el curriculum escolar suscitaría el empleo de la metodología de investigación histórica, y como consecuencia de ello, estimularía el análisis, la creatividad y la crítica como procesos de pensamiento necesarios para construir y reconstruir el conocimiento histórico (Gregorio, P., 2003).

2.1.4. Fuente Oral como Recursos Didácticos para Desarrollar la Comprensión del Pasado Próximo

A diferencia de las formas documentales de la investigación histórica, la historia oral hace que el alumno entre en contacto con los seres vivos. Es una investigación de campo, en lugar de una investigación de biblioteca o laboratorio. Una parte significativa de del valor y virtudes de la historia oral se encuentra en este contacto humano y en las habilidades interpersonales aprendidas en el proceso de localiza, entrevistar y volver a entrevistar a los informantes. Durante la entrevista de historia oral, los estudiantes superan las brechas que frecuentemente existen entre generaciones. Son mucho más que grabadores pasivos en el proceso, ya que trabajan con sus informantes para ayudarlos a crear el registro más vivido del tema de estudio. (...) ésta es una aproximación activa, más que pasiva, a la práctica de la historia.⁵¹

⁵¹ Cita en Svarzman, J., 2009, p.63.

La memoria del individuo es rescatada mediante la historia oral. Su estudio se interesa por conocer los testimonios que son transmitidos de forma verbal para reconstruir el pasado de ciertos grupos sociales (Martínez H. y Guerrero G., 2007). Son memorias y recuerdos de la gente viva sobre su pasado (Sitton T., Mehaffy G., Davis Jr., 1993, p. 12). Mientras que para Lutz Niethammer, la historia oral “no es un determinado tipo de historia que se basta con la tradición oral” sino “una técnica específica de investigación contemporánea, una batería metodológica que soporta estrategias diferentes de investigación y cuyo objeto principal es percibir la experiencia”⁵². La historia oral, entonces, replantea la forma de hacer y aprender historia. La visión de una historia basada solo en documentos es enriquecida con la historia a través de los testimonios de los individuos y las actividades didácticas para acceder a ellas.

La historia oral fue utilizada desde su comienzo para estudiar comunidades que carecían de documentos escritos. A pesar que historia oral como disciplina académica se constituyó a finales de la década del 1960, no es nada nueva. El profesor Pedro González, en su escrito “La entrevista como instrumento para hacer Historia” realiza una reseña donde comenta que desde hace tres mil años los escribas de la dinastía china Zhou recopilaban dichos populares para que los historiadores de la corte los pudieran usar. Así mismo, las entrevistas que realizó Tucídides a los participantes de las guerras del Peloponeso, para escribir su libro. En Estados Unidos para el 1870 Huber How Bancroft comenzó a compilar información con el fin de escribir la historia de California. Para esto entrevistó antiguos gobernadores militares, alcaldes del Estado, y antiguos pobladores norteamericanos. En la década de 1930 la WPA (Wors Progres Administration) entrevistó a antiguos esclavos. Estas entrevistas fueron la base para estudios afro-americanos de la década de los 1960. También, en la Primera y Segunda Guerra mundial el ejército entrevistó a los soldados para recopilar sus experiencias de combate, y así reconstruir la historia desde perspectivas vividas.

En la actualidad la historia oral resulta muy útil para rescatar y enseñar la memoria colectiva, para analizar el pasado desde el presente e incluso intentar que a través de su análisis se interprete el futuro. Permite al historiador y al educador crear la fuente que le conduce al entendimiento de los hechos históricos convirtiéndose en

⁵² Citado en Hernández, E., 1995, p. 355

un instrumento sociocientífico. Como expresa E. Hernández Sandoica (2007) “La introducción en la historiografía de aquellas voces, relatos y narrativas eludidas por la “historia oficial” anticipa la posibilidad de que surjan nuevas preguntas ante el historiador, y que éste ofrezca a su vez nuevas respuestas” (p.357). Es decir, la historia oral se caracteriza por atender sujetos que han quedado al margen de la historia. Se inclina hacia la investigación de una historia social, estudiando las mentalidades y la vida cotidiana. No obstante, la historia oral se convierte en un instrumento socio-científico que permite reconstruir el pasado mediante datos autobiográficos y biográficos, testimonios directos, entre otros.

La historia oral es un recurso socio-científico que puede ser de mucho valor en la didáctica de la historia. Como estrategia de enseñanza y aprendizaje, acerca a los alumnos de manera directa (testimonios ofrecidos por testigos presenciales) o indirecta (se transmiten mediante la socialización de una generación a otra) a los hechos desde la experiencia de los propios protagonistas. El historiador C. Barros (2007) nos menciona al respecto:

La adquisición de habilidades historiográficas por parte de los alumnos de la escuela secundaria enseña al estudiante cómo se hace la historia, adoptando el punto de vista del autor –en lugar de lector- ante los libros de historia, lo que no siempre se consigue en la universidad. Desarrollando así un verdadero –por autoaprendido- sentido crítico sobre la escritura de la historia...” (p.31).

El profesorado puede dividir en dos las fuentes orales para ser estudiadas: el legado oral de la tradición y las entrevistas o cuestionarios que recuperan la historia oral del tiempo presente. De esta forma, introduce a los alumnos a experiencias propias de la reconstrucción histórica y promueve la investigación en las tres áreas del saber. Permite a su vez, la práctica del historiador, donde el alumno va en busca de la historia vivida, la contrasta con otras fuentes históricas, analizándola y comprobando hipótesis. En otras palabras logra un aprendizaje activo y significativo de la historia reciente. Ejemplos de esta actitud inquisitiva son los proyectos escolares como Foxfire (Rabun Gap, Georgia) y Tsá Aszi (Ramah, Nuevo México) (Sitton T., Mehaffy G., Davis Jr., 1993). Éstos se originaron en las aulas, como parte de actividades para conocer la historia de la comunidad, utilizando la historia oral como

recurso didáctico. Con el tiempo, lo que pareció una iniciativa local, se convirtió en múltiples investigaciones de éxito que aportaron con la reconstrucción de la historia local; motivando a los alumnos y los profesores en el proceso, y extrapolando sus proyectos a otros Estados. Incuestionablemente, cambiaron la forma de enseñar y aprender historia.

Para que un proyecto como Foxfire tenga éxito, el profesorado debe seleccionar los contenidos a enseñar. Asegurar que éstos sean útiles y que promuevan un aprendizaje significativo y constructivo, dejando de lado el aprendizaje de datos, relatos y memorizaciones, y en su lugar utilizarlos como un recurso para ayudar a comprender los procesos de la vida cotidiana, las estructuras y las épocas de momentos que se estudia. El docente debe escoger la metodología, los objetivos y la dinámica o actividades a llevar a cabo, el alumno hace suyo el plan y lo pone en acción. Una vez cuenta con el tema y los pasos, crea el proyecto con la dirección del profesor. En palabras de L. Benadiba y D. Plotinsky (2001) resumen lo que aquí queremos expresar:

Las palabras de nuestros abuelos, nuestros maestros, recuperadas a través de la entrevista oral, se convierten en documentos tan objetivos (o subjetivos) como una carta, un texto gubernamental o un periódico antiguo.

La escuela es un ámbito para el desarrollo de esta visión de la historia, en tanto los docentes cuenten con las herramientas conceptuales y procedimentales que aseguren un trabajo sistemático y, sobre todo, con permanencia en el tiempo.

... En la medida que los conceptos y temáticas sociales sean significativos para los alumnos y docentes, las tareas se simplifican y adquiere otro valor, sobre todo cuando el alumno se reconoce como parte del proceso histórico (pp.9-10).

Resulta importante enfatizar que las fuentes orales y la historia de la vida cotidiana como recurso educativo debe enseñarse lo más cercano a la vida de los alumnos, mediados de siglo XX y XXI. Hay que tener en cuenta que la entrevista que se conduce a través de la historia oral es un interrogatorio sistematizado que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de las personas que las vivió directamente o indirectamente. Como tal, hay que cuidar del periodo histórico que se trabajará con los estudiantes. Es recomendable que los

informantes puedan brindar información que se pueda constatar a través de otras fuentes históricas para así minimizar el margen de error de los hechos u acontecimientos que se cuentan, sin afectar su veracidad.

2.1.4.1. La Entrevista como Técnica para Enseñar y Aprender la Historia Local

La técnica de entrevista es definida como “*el espacio conversacional en el que es posible identificar y explorar las prácticas discursivas de las personas sobre un tema en particular*”⁵³. La entrevista oral es un recurso didáctico indiscutible para actividades relacionadas con la historia local. Utilizar esta estrategia permite que el proceso de enseñanza y aprendizaje se torne dinámico y participativo. Se entiende que motiva a los alumnos en la medida que los acerca al conocimiento de su escuela, familia, comunidad, región, etc. De tal manera que son ellos mismos quienes reconstruyen la historia, y actúan como investigadores. Entrevistan a sus protagonistas, el escenario es su entorno social y cultural, por lo que la historia les resulta viva. Al mismo tiempo, la identidad adquiere una importancia fundamental, porque se trata de ellos, de su espacio inmediato y de los suyos.

Cuando los alumnos indagan en su ambiente inmediato, se propicia un aprendizaje con sentido y se facilita las destrezas básicas de investigación y análisis. Así reconstruyen sucesos históricos y estudian los mismos en un contexto donde se explica el pasado en función del presente. En palabras de Sitton, Mehaffy y Davis (1993):

De hecho, el argumento más importante sobre el valor de la historia oral en una clase escolar es que tales proyectos, son efectivamente, reales: hacen algo. Producen resultados tangibles de valor personal y social, esto, quizás más que cualquier cosa, explica su particular potencial para fomentar el entusiasmo y la motivación de los estudiantes (p.29).

No es el libro de texto quien le indica que sucedió, sino la voz de quienes vivieron los hechos:

⁵³ Manual de Historia Local , 2006, p.14

Los alumnos de los programas de historia oral pueden aprender las técnicas de la investigación de campo, copilar entrevistas, editar y transcribir sus cintas grabadas, y en el proceso producir un registro histórico. No sólo ejercitan ejercicios académicos, sino que intervienen en procesos reales de descubrimiento que pueden producir obras históricas de verdadero valor para la familia y la comunidad” (Ibíd., p.29).

Ciertamente, la entrevista etnográfica es una estrategia educativa ideal para estudiar la historia local. Permite abordar descripciones de una comunidad o un pueblo desde una perspectiva de realidad social, histórica y cultural, en una dimensión temporal y espacial que conlleva un acercamiento a lo común, a lo conocido y a lo cotidiano. Desarrolla en los alumnos un sentido de pertenencia que fomenta su identidad colectiva. La etnografía desagrega lo cultural en objetos más específicos, tales como la caracterización e interpretación de pautas de socialización, la reconstrucción de valores, el desarrollo y las expresiones de la competencia cultural, el desarrollo y la comprensión de las reglas de interacción, entre otros.⁵⁴

Antes de que el profesor utilice la técnica de entrevista para desarrollar una investigación de historia oral, debe planificar la logística de la misma. Realizar una estructura sistemática del proyecto. Y entre tanto, evaluar su viabilidad, los materiales a utilizarse, las necesidades de los alumnos, etc.

En el proceso de la entrevista el profesorado debe tener en cuenta que los temas sean apropiados para el nivel y la habilidad de los alumnos. Una vez seleccionado el tema, se planifica una investigación sobre los antecedentes. Desde este punto de partida, el docente debe conducir a los estudiantes al contexto en que se dan los contenidos, de tal manera que pueda dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la corroboración de datos históricos, creación o confirmación de hipótesis, que tiene como meta el desarrollo de una investigación histórica.

⁵⁴ Sandoval citado en Manual de historia local, 2006, p.8

2.2. Los Itinerarios como Recurso Didácticos para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia Local Desde un Contexto Interdisciplinar

Los itinerarios didácticos son sin duda alguna una de las estrategias educativas más significativas para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia local de manera interdisciplinar. Constituye una estrategia con un alto valor formativo porque permiten el contacto directo con el entorno natural, cultural y social, exponiendo a los alumnos a experiencias vivas que rompen con la dinámica habitual del aula. Resulta una estrategia idónea para abordar aspectos históricos de la ciudad mediante la indagación, la observación directa de los fenómenos y el desarrollo de espíritu crítico.

Lo interdisciplinar implica la interacción de métodos y conceptos de diversas disciplinas. Esta interacción puede variar desde la comunicación de ideas, hasta la integración de conceptos, metodologías e investigaciones (Lobo G., 2011, p.34). En el caso de la enseñanza y el aprendizaje de la historia local, esta interconexión se observa muy de cerca con las disciplinas que integran las Ciencias Sociales.

Abordar el estudio de la ciudad desde la perspectiva interdisciplinar enriquece el conocimiento de la realidad y concede su entendimiento desde varias disciplinas y temas. Debe considerarse un marco espacial en el que se desenvuelve la actividad humana a lo largo del tiempo. Para entender su complejidad es importante se enseñe desde la interdisciplinariedad, por tanto es necesaria la Geografía, la Sociología, la Historia, la Economía...para su cabal conocimiento. Todas estas disciplinas suelen intercambiar sus conocimientos y difícilmente se podrían trabajar aisladamente. Es importante la integración de saberes para que los alumnos puedan lograr la comprensión del objeto de estudio o el problema en cuestión. El profesor Luis Arranz (1999) sostiene:

Desde la perspectiva de la Historia, disciplina e interdisciplinariedad son piezas inseparables de un mismo edificio, que pretende analizar e interpretar la actividad humana. Conocer la Historia, sí, y cuanto más mejor, pero no olvidar en investigación, y de ninguna manera en docencia, que, para comprender el hecho social, la Historia debe ser interdisciplinar porque lo lleva en su esencia, por global e integradora (...). La relación entre la Historia y la Geografía, con todos los matices que se quiera, ha de tenerse presente siempre, pues desde siempre han existido cercanías y complementariedad (p.66).

Ciertamente, esta gama de posibilidades, aproxima a los alumnos a experiencias educativas desde una perspectiva artística y geográfica en particular. Desde el contexto artístico, la ciudad puede ser analizada a través de símbolos. Los monumentos urbanos, las esculturas, los edificios y sus formas arquitectónicas, entre otros contienen una función no solo conmemorativa sino didáctica, puesto que les enseña a los alumnos la historia de la ciudad. Son productos sociales que pueden ser evaluados como documentos, como fuentes históricas que contienen una valiosa información sobre el pasado.

En el análisis de la ciudad es de particular importancia la Geografía, por la relación simbiótica que guarda el espacio geográfico con el desarrollo de las sociedades y su historia. La profesora María J. Marrón (2001) resalta la utilización del itinerario didáctico por su particular acción formativa en la adquisición de conocimientos en múltiples contenidos que permiten favorecer la comprensión de la interconexión de los hechos y fenómenos espaciales. Es decir, permite aprender la realidad desde una perspectiva multicausal.

A partir de esta idea, el itinerario didáctico ofrece un amplio espacio para facilitar la comprensión del territorio y el desarrollo de la sociedad dentro de él. Así pues, la disciplina histórica junto con la geográfica, permite una experiencia directa con ese espacio social, construido a lo largo del tiempo, donde el hombre interactúa con el medio para utilizarlo, organizarlo según sus ideas y necesidades.

Según la profesora Gleida M. Lobo (2011) el estudio de conceptos históricos junto a los geográficos permite establecer relaciones causales en la interpretación de los hechos, fenómenos, acontecimientos y personalidades históricas

La historia de la localidad se desarrolla y cambia sobre bases económico-políticas en relación con el territorio compartido en términos de espacio para la ciencia geográfica y de tiempo para la histórica, sin obviar la representación por las dos de la importancia de este par en la unidad de ambas (p.40).

La autora destaca que la relación entre las dos disciplinas resulta un sustento para los significados culturales, hechos socio-históricos con los que se identifican los

individuos que comparten en una localidad. De esta relación sociocultural y territorial, pasado- presente- futuro, se construye lo significativo a partir de lo real.

Los itinerarios didácticos de carácter interdisciplinar dependerán de la perspectiva que el profesorado desee enseñar. En el caso de la historia local, desde un contexto geográfico, podrían trabajarse los contenidos partiendo de una aproximación al desarrollo urbanístico de la ciudad, y su evolución urbana a lo largo del tiempo. Según P. Rodrigo y A. Rodrigo (2000) este tipo de acercamiento didáctico:

...permite que el alumno observe en el lugar donde han ocurrido las transformaciones de la ciudad, la morfología urbana, la estructura de los barrios, de las calles, los edificios, la arquitectura. Es una forma de descubrir de manera intuitiva el cambio y la evolución a lo largo del tiempo (p.40).

Por otra parte, los recorridos didácticos promueven la investigación histórica y la curiosidad por ésta. Propicia un espacio que impulsa a los alumnos a indagar sobre el por qué, el cuándo, el cómo ocurrió, el quiénes participaron, el qué cambió y el qué permanece, entre otros. Todas estas preguntas, hacen referencia a contenidos de causalidad, de espacialidad, de sujetos históricos, de relación pasados- presente, de cambio y permanencia, etc. A su vez, durante el trayecto, los estudiantes han de poner en funcionamiento diversas destrezas geográficas (localización, orientación espacial, observación, recogida de datos, etc.), al tiempo que desarrollan actitudes de respeto hacia el medio ambiente, el patrimonio, etc. Según la profesora T. Monllor (2009) los itinerarios didácticos permiten:

- Desarrollar la motivación de los estudiantes.
- Aproximar al alumno al conocimiento de la realidad territorial de forma directa.
- Enseñar a observar, partiendo de los conocimientos previos de los alumnos.
- Ejercitar la capacidad de análisis.
- Desarrollar destrezas de interpretación de mapas, planos y croquis.
- Fomentar la crítica y la responsabilidad.

- Impulsar valores estéticos y emocionales.

A través de la experiencia inmediata con los vestigios históricos del medio, se facilita la comprensión del presente, ya que éste es comprendido en función del pasado. La historia está entre ellos y ellos están en el lugar donde sucedieron los hechos. No obstante, potencia un sentido de identidad, fomentando la conciencia de sus orígenes, su patrimonio, su cultura, etc. Con relación a este planteamiento, la profesora G. Lobo (2011) señala que la historia local forma parte de la memoria de la identidad individual y colectiva “La cultura constituye una expresión concreta del proceso que se consolida a través del contenido histórico y geográfico; es parte de los procesos históricos que integran a un pueblo o nación en una construcción real y objetiva” (p.44). Bajo esta perspectiva el conocimiento de lo geográfico e histórico como unidad de lo local, enriquece la personalidad de los estudiantes.

Ante la problemática de la falta de interés que presenta el alumnado de la actualidad, el profesor P. Barruso (1992) propone la realización de itinerarios como una manera diferente de aprendizaje. Indica que para utilizar este recurso didáctico, el docente debe formular una serie de objetivos que integran tanto al profesor como al estudiante. Estos objetivos iniciales se concretan de la siguiente forma:

El Profesor: Su objetivo es desarrollar un itinerario que cumpla con la estructura de contenidos a enseñar, que permita la inclusión del medio en el que se desenvuelve el alumno. Es su trabajo planear el itinerario y marcar los objetos de estudio. Se deben realizar la formulación de objetivos a partir de tres características:

- Operativos: Explicar claramente qué es lo que pretendemos y el modo de obtenerlo.
- Realistas: Programados en función de los alumnos.
- Claros: Lograr que el alumno comprenda cuál es el planteamiento.

El alumno: La realización de los objetivos de cara al alumno deben contemplar los dominios cognoscitivos, las habilidades y el dominio afectivo.

En esta misma línea, P. Rodrigo y A. Rodrigo (2000) mencionan que el profesor debe preparar el recorrido teniendo en cuenta los siguientes objetivos:

- Seleccionar un recorrido.
- Manejar el plano de la ciudad para diseñar un recorrido, previamente elegido.
- Señalar los puntos más destacados que se van a visitar y justificar por qué.
- Recoger información sobre dichos puntos.
- Recorrerla ciudad con la ayuda del plano, realizando el recorrido previamente diseñado.

Para que un itinerario sea útil didácticamente es necesario que se planifique de forma exhaustiva. Esto supone tener que diseñar un recorrido estructurando las actividades antes, durante y después del mismo. Además, también se debe tener en cuenta todo lo que supone la elaboración de los materiales didácticos de apoyo para su realización.

Es importante que dentro de la planificación el profesorado busque recursos, técnicas y modos de investigar que involucre a los alumnos con los contenidos de la materia, pero también con el uso práctico de lo que aprende, que le sirva para explicar la realidad y solucionar problemas dentro de la misma.

Por otro lado, además del diseño del itinerario didáctico, el profesor requiere de conocimientos básicos de aquellas disciplinas que se interrelacionan con la enseñanza de la historia local. Es difícil integrar contenidos que no se dominan, porque ante preguntas de los alumnos podemos tener contestaciones erróneas, o simplemente no tenerlas, provocando lo contrario a lo que deseamos interesar. El docente debe conocer el contexto en el que se actúa, propiciar el intercambio de ideas con sus compañeros especialistas en otras disciplinas, e incluso coordinar itinerarios donde ambos trabajen a la par con contenidos en sus respectivas áreas, pero que guardan relación con el objeto bajo estudio. De esta forma, el alumnado estudiará la historia de su localidad desde diversas áreas del saber, ampliando sus preferencias educativas y otorgándole sentido a lo que aprende.

Resulta fundamental atemperar la enseñanza y el aprendizaje de la historia local al perfil del estudiantado actual. Es decir, integrar recursos tecnológicos al recorrido. Podrían ser útiles la telefonía móvil y artefactos portables. Los teléfonos inteligentes (*Smartphone*) y las tabletas contienen cámara fotográfica, videgrabadora, Internet, GPS, entre otros, que como herramientas educativas, facilitan acceder a información de diversos tipos. Desde cartografía, investigación de acontecimientos históricos o noticias se encuentran al alcance de sus manos de manera instantánea.

Estos artefactos portables o nómadas, están llamados a vertebrar cada vez más, el protagonismo de los procesos didácticos. Su uso va hacer hegemónico en la propia aula, pero van a revelarse como especialmente útiles en el trabajo de campo y en cualquiera de las modalidades. Nuestros artefactos portables pueden cargar aplicaciones para visitar museos y espacios históricos y arqueológicos, posibilitan propuestas de realidad aumentada. Cuando se enfoque un determinado espacio u objeto, van a facilitarnos información complementaria de los más diversos aspectos, además de permitirnos el dialogo con el presente y el pasado (Feliu, M. y Hernández, X., pp.92-93).

En general, la tecnología como recurso didáctico en conexión con las disciplinas es un aspecto que el docente de esta época debe contemplar como parte de la labor en clase. Es innegable que la sociedad se ha transformado, y también las formas de enseñar y aprender. Se debe contemplar los intereses del alumnado, de aquello que le motiva y actualmente su interés lo ocupa las TICs.

2.3. El Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas como Métodos de Enseñanza para Aprender la Historia Local

El aprendizaje a través de la adaptación de proyectos a los procesos de aprendizaje se denomina “Aprendizaje basado en proyectos”. Según C. Vallejo (2012) “Consiste en partir de los intereses de los alumnos para que planeen, desarrollen y evalúen investigaciones sobre temas reales pertenecientes a su contexto social,

escolar, cultural, económico, natural, etc.; definir un problema y elaborar un plan para resolverlo” (p. 1). Por su parte, Good (1973) entiende el concepto de proyecto como:⁵⁵

...una unidad significativa y práctica de actividad, dotada de valor educativo y enfocada hacia una o varias metas claramente definidas; implica investigación y resolución de problemas... planificada y realizada hasta su culminación por el alumno y el profesor de un modo natural como en la vida real.

Blumenfeld (1991) indica, que el uso de esta estrategia permite que los estudiantes “persigan soluciones a problemas no triviales, generando y refinando preguntas, debatiendo ideas, realizando predicciones, diseñando planes y/o experimentos, recolectando y analizando datos, estableciendo conclusiones, comunicando sus ideas y resultados a otros, realizando nuevas preguntas y creando productos y procesos”.⁵⁶

La reflexión acerca de la elevada utilidad didáctica que el trabajo por proyectos de investigación reviste para el tratamiento de los contenidos académicos de todas y cada una de las disciplinas no es nueva. Las investigaciones que evidencian su elevado potencial didáctico son múltiples. Sus fundamentos, relacionados con la concepción constructivista del aprendizaje, han evolucionado a partir de los trabajos de numerosos psicólogos y educadores preocupados por mejorar los métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Entre estos, Vygostki, J. Bruner, J. Piaget o J. Dewey.

No obstante, las fases para el desarrollo del proyecto de investigación se originan en los principios de William Heart Kilpatrick (colega y colaborador de John Dewey) en 1918. Éste defendía el interés tanto de la individualización como de la socialización en los procesos educativos. Según P. Miralles y P. Rivero (2012) la estrategia consiste en ir vertebrando la tarea en torno a las dos preguntas claves que deben plantearse al inicio de cada proyecto: ¿qué sabemos de...? y ¿qué vamos a hacer para saber más? En esta misma línea, C. Vallejo (2012) describe la visión de Kilpatrick estableciendo que este tipo de aprendizaje puede ser planteado desde cuatro tipos de proyectos:

⁵⁵ Cita en Moreno A., 1995, p.122

⁵⁶ Cita en Rodríguez E. y Cortes, M., 2009, p.144.

- Creativos
- De placer
- De problemas
- De aprendizaje

De esta forma expone que la estrategia debe ser dirigida y empleada por cuatro fases distintas:

- Propuesta donde se incluyen la negociación del tema entre los miembros del grupo y el profesor y la definición de los objetivos, ¿a dónde queremos llegar?
- Planificación
- Elaboración, búsqueda, organización y análisis de la información.
- Presentación y evaluación

Como se desprende de la información, el Aprendizaje basado en proyecto mantiene una estructura, unos objetivos y requiere de una metodología. Esto facilita que el profesorado utilice variedad de técnicas y estrategias para trabajar los contenidos de la historia local mediante la indagación y el descubrimiento. Puede crear experiencias y espacios para el manejo, vivencia y reconstrucción de ciertos hechos históricos y sociales. Así, se integran al proceso de enseñanza-aprendizaje el análisis de textos, de documentos, de imágenes, de preguntas, de estudio de campo, entre otros, para constatar que la historia proviene de hechos verídicos que les rodean.

En el aprendizaje por proyectos, los docentes pueden utilizar diversas fuentes y estrategias para trabajar temáticas de la ciudad tales como: el patrimonio, la morfología, la vida cotidiana de los ciudadanos tanto en el pasado como en el presente, el barrio en un contexto actualizado o histórico, entre otros. Es posible sumar actividades que envuelvan salidas y visitas didácticas que integren el patrimonio histórico, natural y cultural de la localidad. Por otra parte, resulta de especial interés incorporar las tecnologías de la información y las comunicaciones en

la búsqueda de explicaciones que ayuden a los alumnos a comprender, corroborar, conectar, etc., información del pasado con el presente.

Los proyectos de investigación como método de enseñanza y aprendizaje de la historia local, facilitan el desarrollo de destrezas prácticas en el área de solución de problemas. Los contenidos pueden facilitar la comprensión histórica de la localidad desde diversos enfoques y una variedad de perspectivas, ya sea multicausal o interdisciplinar. El docente puede abordar en ambas infinitud de contenidos de carácter histórico y sociocultural; de forma conjunta con contenidos procedentes, no solo de las demás ciencias sociales, sino también integrando contenidos de lengua, matemáticas, tecnología, artes, etc. Su integración promueve el desarrollo de la reflexión y del pensamiento crítico, así como otras destrezas de creación y elaboración de niveles más profundos de comprensión e investigación.

Por el carácter investigativo que tiene el Aprendizaje por proyectos, resulta una herramienta ideal para fomentar la enseñanza activa, basada en experiencias de investigación empíricas, que los alumnos pueden practicar en trabajos de campo, análisis de documentos, estadísticas de todo tipo, documentación gráfica, búsqueda de fuentes, recogida sistemática de información, análisis de las mismas, examen crítico de su desempeño y del de sus compañeros, presentar hallazgos, etc. Además, ayuda a desarrollar cuestiones éticas, como pueden ser la identificación de valores sociales y la toma de decisiones propias y colectivas del proyecto. Es decir, el alumno enriquece su aprendizaje a través de la evidencia que le ofrece el trabajo de investigación en el que se ha implicado y a través del cual se va introduciendo el método científico de investigación desde un contexto cognoscitivo, procedimental y actitudinal. En otras palabras:

Esta estrategia de aprendizaje posibilita el desarrollo de capacidades (autonomía y creatividad), actitudes (confianza, curiosidad, exploración) y aptitudes (saber-hacer). Los alumnos adquieren la experiencia y el espíritu de trabajar en grupo, a medida que están en contacto con el proyecto. Además, desarrollan otros aprendizajes tales como: la cooperación, la eficiencia, la toma de decisiones y la facilidad de expresar sus opiniones personales. (Emilio L., Dova, V. y Heidrich, M., 2010, p.2).

La formación de los estudiantes en el desarrollo de criterios científicos es imprescindible. X. Hernández (2007) señala “debemos formar al alumno como investigador, capaz de aplicar métodos de análisis científico en cualquier circunstancia, y ello sólo puede conseguirse ejercitando al alumno en los métodos de investigación del historiador, del geógrafo o el investigador social” (p.106).

La enseñanza y el aprendizaje de la historia local mediante la problematización, favorece el aprendizaje duradero y, como los significados son atribuidos por los propios alumnos, resultan una excelente vía para fomentar y mantener el interés por el tema objeto de estudio en cada momento. Un problema a resolver que parte del medio del alumno, cuando está bien formulado, crea en ellos un vínculo entre el territorio, la curiosidad y la realización, por lo que genera en la motivación intrínseca hacia su tratamiento. El producto final de su labor, le compromete con su aprendizaje. Según L. Galeana (2006) “Los estudiantes se motivan intrínsecamente en la medida en que dan forma a sus proyectos para que estén acordes a sus propios intereses y habilidades (p.6). Así el trabajo por proyectos supone para los alumnos un reto. Desempeñan el papel de protagonistas, al tiempo que permiten introducir en el aula una amplia gama de posibilidades que adapten los niveles, la diversidad en estilos y los ritmos de aprendizaje a las necesidades de los alumnos de forma personalizada. Las investigaciones realizadas en NorthWest Regional Educational Laboratory (2002) demuestran los siguientes beneficios:⁵⁷

- Prepara a los estudiantes para la vida laboral. Los muchachos se exponen a una gran variedad de habilidades y de competencias tales como colaboración, planificación de proyectos, toma de decisiones y manejo del tiempo (Blank, 1997; Dickinsion et al, 1998).
- Aumenta la motivación. Los maestros con frecuencia registran aumento en la asistencia a la escuela, mayor participación en clase y mejor disposición para realizarlas tareas (Bottoms & Webb, 1998; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997).

⁵⁷ Información en Galeana L., 2006, pp. 3-4.

- Realiza una conexión entre el aprendizaje en la escuela y la realidad, con lo que aumenta la motivación hacia el estudio de los contenidos académicos. Los estudiantes retienen mayor cantidad de conocimiento y habilidades cuando están comprometidos con proyectos estimulantes. Mediante los proyectos, los estudiantes hacen uso de habilidades mentales de orden superior en lugar de memorizar datos en contextos aislados sin conexión con cuándo y dónde se pueden utilizar en el mundo real (Blank, 1997; Bottoms & Webb, 1998; Reyes, 1998).
- Ofrece oportunidades de colaboración para construir conocimientos de forma globalizada. El aprendizaje colaborativo que se lleva a cabo con este método permite a los estudiantes compartir ideas entre ellos y servir de caja de resonancia de las ideas de otros, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones, habilidades necesarias en los futuros puestos de trabajo. (Bryson, 1994; Reyes, 1998).
- Aumenta las habilidades sociales y de comunicación.
- Permite a los estudiantes hacer y ver las conexiones existentes entre las diferentes disciplinas académicas.
- Ofrece oportunidades para realizar contribuciones en la escuela o en la comunidad.
- Aumenta la autoestima. Los estudiantes se enorgullecen de lograr algo que tenga valor fuera del aula.
- Permite que los estudiantes hagan uso de sus fortalezas individuales de aprendizaje y de sus diferentes enfoques hacia éste (Thomas, 1998).
- Posibilita una forma práctica para aprender a usar las TICs. (Kadel, 1999).

En la medida que el alumno va reconstruyendo la historia local, el aprendizaje por proyectos permite diseñar y desarrollar un producto, por lo que el resultado de

aprendizaje puede ser compartido con el resto de los estudiantes o la comunidad escolar.

La profesora L. Galena (2006) enfatiza la importancia de que los alumnos tengan claros los elementos, las expectativas y los objetivos del proyecto para el éxito del mismo. En este sentido, con la claridad que el profesorado conduzca el proceso educativo será su eficacia. Aunque el planteamiento se puede hacer de varias formas, debe contener los siguientes elementos (Bottoms & Webb, 1988):⁵⁸

- *Situación o problema*: una o dos frases con las que se describa el tema o problema que el proyecto busca atender o resolver.
- *Descripción y propósito del proyecto*: una explicación concisa del objetivo último del proyecto y de qué manera atiende este la situación o el problema.
- *Especificaciones de desempeño*: lista de criterios o estándares de calidad que el proyecto debe cumplir.
- *Reglas*: guías o instrucciones para desarrollar el proyecto. Incluyen la guía de diseño de proyectos, tiempo presupuestado y metas a corto plazo.
- *Listado de los participantes en el proyecto y de los roles que se les asignaron*: incluyendo los miembros del equipo, expertos, miembros de la comunidad, personal de la institución educativa.
- *Evaluación*: cómo se va a valorar el desempeño de los estudiantes. En el aprendizaje por proyectos, se evalúan tanto el proceso de aprendizaje como el producto final.

Esto último, se refiere a que el profesorado debe evaluar constantemente el proyecto mediante la evaluación formativa y sumativa, ya que a través de estas observaciones, puede recoger información que le brinda la retroalimentación del proceso educativo.

⁵⁸ Información en Galeana L., 2006, p. 10.

Por otra parte integrar al Aprendizaje basado en proyectos es el método de Aprendizaje basado en problemas conduce al desarrollo de respuestas a los problemas de la comunidad. Al igual que el Aprendizaje basado en proyectos, el método de Aprendizaje basado en problemas permite trabajar los contenidos de la localidad y las destrezas relacionadas con el desarrollo personal y colectivo. Barrows (1986) define al Aprendizaje basado en problemas como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”⁵⁹. Esta estrategia organiza la experiencia de aprendizaje alrededor de la investigación y la solución de problemas del mundo real del estudiante. (Utecht J., 2003). Indudablemente un problema real resuelto por el alumnado genera un aprendizaje con sentido y por tanto de su interés.

El Aprendizaje basado en problemas tiene sus inicios en las décadas de los sesenta y los setenta cuando un grupo de médicos de la Universidad de McMaster en Canadá, buscó alternativas a la enseñanza de medicina. Su objetivo fue conseguir un mejor aprendizaje en los estudiantes. La propuesta resultó ser efectiva demostrando una mayor motivación en los alumnos y una forma de aprender más adaptada a los problemas reales, por lo que se extendió a universidades en Estados Unidos, Latino América, Europa y Australia (Utecht. J., 2003). En la actualidad se ha adoptado en el área de pedagogía como una estrategia con características constructivas en el aprendizaje de los alumnos. Torp, L y Sage S. (2002) afirman que esta estrategia se caracteriza por⁶⁰ :

- Involucrar al estudiante como investigador y solucionador de problemas
- Organizar el currículo alrededor de un problema holístico dado, de modo que permita que el estudiante aprenda de modo relevante y haciendo conexiones.
- Crear un ambiente de aprendizaje en el cual los maestros apoyen y fomenten el pensamiento de los estudiantes, guiándolo durante el proceso de inquirir para que lleguen a niveles más profundos del entendimiento.

⁵⁹ Citado en Morales P. y Landa V., 2004, p. 147.

⁶⁰ *Ibíd.*

Por su lado, Barrel (1999) señala algunas razones, basadas en investigaciones, que fundamentan la importancia del Aprendizaje basado en problemas⁶¹:

- El procesamiento de la información en los niveles superiores, tal como se da en la resolución de situaciones problemáticas, el pensamiento crítico, las estrategias de indagación y la reflexión sobre la práctica conducen a una comprensión más profunda (Perkins *et al.*, 1990); la autodirección (McCombs, 1991), y una retención y transferencia superiores de la información y los conceptos (Bransford *et al.*, 1986; Mayer, 1983).
- El aprendizaje es mayor cuando las personas usan la información de manera significativa (Marzano, 1997).
- Tres metas centrales de la educación son la retención; la comprensión y el uso o la aplicación de la información, los conceptos, las ideas, los principios y las habilidades (Perkins *et al.*, 1990).
- En experimentos controlados, los estudiantes que utilizan el ABP en clase mostraron un incremento significativo en el uso de estrategias para la resolución de problemas y obteniendo tanta información, y muchas veces más, que los estudiantes en clases tradicionales (Stepien, 1993).

Así también, investigaciones en este tema han probado que los alumnos asumen roles y se envuelven en la búsqueda de soluciones, motivándose en el proceso de aprendizaje (Utecht. J., 2003).

A pesar que el Aprendizaje basado en problemas no posee una forma de llevarse a cabo, la mayoría de los expertos coinciden en que hay que seguir una serie de pasos básicos, que pueden ser modificados según el número de alumnos, el tiempo disponible, los objetivos que se desean alcanzar, la información con la que se cuenta, los recursos, etc. El gráfico n°10 a continuación es un ejemplo que puede ser utilizado por el profesorado para dirigir a sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la localidad. Su desarrollo se podría sintetizar en los siguientes pasos:

⁶¹ Información en Morales P. y Landa V., 2004, p. 156.

Gráfico 10. Desarrollo de Aprendizaje Basado en Problemas

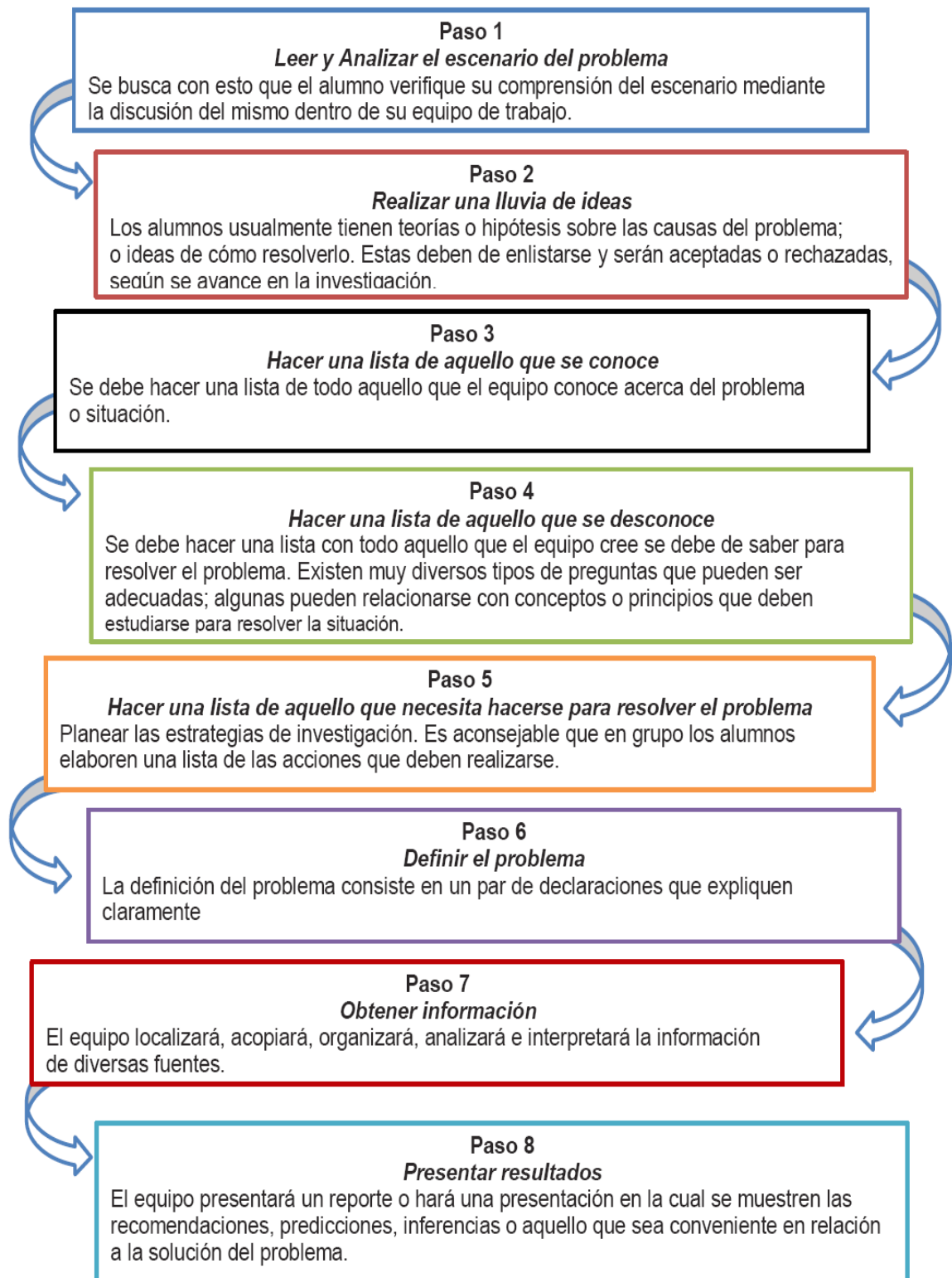


Gráfico de Morales y Landa (2004)

Normalmente la estrategia de Aprendizaje basado en problemas es confundida por los profesionales de la educación, ya que posee las mismas siglas en inglés (PBL) que el Aprendizaje basado en proyectos (Problem base Learning - Project Base Learning). Aunque ambos métodos pueden complementarse, y servirse uno del otro, son diferentes y no se llevan a cabo de la misma forma. Estos comparten características en común, tales como que se centran en el alumno, el profesor ejerce como facilitador del aprendizaje, los alumnos trabajan en grupo y con diversas fuentes de información, etc. Ciertamente, son modelos formativos cuyos fundamentos son los mismos. Los profesores Beatriz Hernández, Juan Moreno y Geraldo León (2009) simplifican las diferencias de la siguiente forma:⁶²

Aprendizaje basado en problemas

- énfasis en el proceso
- problema no excesivamente complejo
- se busca la adquisición de conocimientos

Aprendizaje basado en proyectos

- énfasis en el producto
- problema complejo
- se utilizan los conocimientos

El papel que ejerce el profesorado en ambos métodos es muy importante porque es quien planifica y guía el proceso “El docente desempeña un papel de orientador dando recomendaciones, formulando interrogantes, ayudando al grupo en el proceso de toma de decisiones y permitiendo que los alumnos su tarea de forma independiente” (Rodríguez y Cortés, 2009, p.148). Es decir, el docente es un facilitador, ofrece asesoría y sirve de modelo. En la medida que se exploran temas más complejos, crea un ambiente de seguridad y apoyo, estimulando a los alumnos a seguir construyendo sus nuevos conocimientos. En este sentido, a la hora de trabajar

⁶² Cita en Hernández, B., Moreno J. y León G., 2009, p8.

la historia local, se debe tener presente que el profesorado es parte fundamental del éxito del aprendizaje porque es quien traza el camino diseñando las herramientas educativas para ello. La planificación de la enseñanza conlleva la preparación anticipada de información sobre la localidad, los objetivos de aprendizaje, las actividades para acceder a ellos, entre otros.

Así como las investigaciones sustentan resultados positivos en el aprendizaje de los alumnos, también demuestran beneficios para la práctica docente. Según Gentry (2000) “los profesores que trabajan con la estrategia de aprendizaje basado en problemas renuevan su manera de enseñar, buscan conocer más al respecto, adquieren nuevas destrezas tecnológicas, evalúan de diversas maneras, laboran colaborativamente con otros compañeros, integrando lo multidisciplinar”.⁶³

En general, el Aprendizaje basado en proyectos de investigación y el Aprendizaje basado en problemas, son métodos de enseñanzas útiles para iniciar en el alumnado el método histórico, aprendiendo las relaciones multicausales que revelan el presente de la localidad de una manera constructiva. En el primero, las actividades deben planificarse alrededor de algún problema complejo que necesita ser solucionado; el proceso investigativo resulta en uno más amplio, que necesita de conocimientos y concluye con un producto final. El segundo, el énfasis educativo es en el proceso, el problema puede ser resuelto de manera más precisa y rápida porque lo que se persigue es la adquisición del conocimientos. Ambos tipos de métodos permiten desarrollar niveles cognoscitivos complejos (búsqueda de información, análisis, síntesis, conceptualización, pensamiento sistemático, pensamiento crítico, investigación, metacognición, etc.), aumenta el conocimiento y la habilidad en el uso de las Tic, promueve la responsabilidad en el propio aprendizaje, y mejora la capacidad de trabajar cooperativamente. Este último, es de especial interés en aquellas edades en las que los estudiantes conceden una especial importancia a las relaciones de grupo, como son las de los alumnos de Educación Secundaria.

⁶³ Cita en Utecht J., 2003, p. 13

2.3.1. El Trabajo Cooperativo y los Proyectos de Investigación en el Aprendizaje de la Historia Local

El trabajo cooperativo enriquece el trabajo por proyectos en la medida que se complementan. En las actividades de aprendizaje se retroalimentan mutuamente. A través de la metodología que le caracteriza, el conocimiento es adquirido, compartido y perfeccionado en equipo. Por lo que el aprendizaje resulta un proceso compartido, en donde el alumno construye su conocimiento con ayuda de los otros, (profesores e iguales). Pensamientos similares han generado en los últimos años un creciente interés en el ámbito educativo. Según, D. Johnson, R. Johnson y E. Holubec (1994) la cooperación entre alumnos consiste en trabajar en colaboración para alcanzar objetivos comunes “El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p.5). En esta línea de investigación, el aprendizaje en grupo es una labor colaborativa que permite alcanzar unos objetivos específicos, basado en unas estrategias educativas, que buscan potenciar el aprendizaje de los alumnos en un contexto individual y social.

*El aprendizaje cooperativo se caracteriza por desarrollar un conjunto de procedimientos o técnicas de enseñanza dentro del aula, que parten de la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos, donde los alumnos trabajan en conjuntamente de forma coordinada para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje. La metodología cooperativa tiene como objetivo, además de los puramente académicos, el desarrollo de habilidades y estrategias de interacción con otros.*⁶⁴

El trabajo cooperativo no minimiza el aprendizaje individualizado, sino que lo fortalece, ya que el aprendizaje individual se logra en la interacción con los otros. En consecuencia, se fomenta el crecimiento propio y el del grupo de manera simultánea. Los alumnos comienzan a respetar las capacidades, el espacio, las ideas y el tiempo de cada uno de los miembros que componen el grupo.

Los profesores M. Melero y P. Fernández (1995), establecen que el trabajo cooperativo posee un formato sistematizado de antemano, que el profesor conoce en todo momento cuál es el siguiente paso, que varía en función del método en particular

⁶⁴ Cita en Moruno, P., Sánchez, M. y Zariquiey F., 2011, p.168.

que se quiera conducir, pero todos incluyen pequeños grupos de estudiantes ayudándose mutuamente en una tarea o material escolar formulados por el docente.

Los hallazgos de múltiples investigaciones con trabajos en equipos cooperativos han reflejado, que éstos tienen efectos positivos en el rendimiento académico y en las relaciones socio-afectivas de los alumnos. Participantes de diferentes edades han sido evaluados en áreas de conocimiento y tareas diversas, contractando el aprendizaje cooperativo, el trabajo individual, o en situaciones de competencias. Los codirectores, David y Roger Johnson, del Centro para el Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Minnesota, concluyen lo siguiente:⁶⁵

- *Rendimiento académico.* Las situaciones de aprendizaje cooperativo eran superiores a las de aprendizaje competitivo e individualista en áreas (ciencias sociales, naturales, lenguaje y matemáticas) y tareas muy diversas, tanto las que implican adquisición, retención y transferencia de conocimientos, como las de naturaleza más conceptual (adquisición de reglas, conceptos y principios). Este efecto se encontró en todos los niveles educativos estudiados. No obstante, en tareas simples, mecánicas o de ejercitación mediante sobre aprendizaje, las situaciones competitivas fueron superiores en rendimiento.
- *Relaciones socio-afectivas.* Se notaron mejoras notables en las relaciones interpersonales de los alumnos que habían tomado parte en situaciones cooperativas. Particularmente se incrementaron el respeto mutuo, la solidaridad y los sentimientos recíprocos de obligación y ayuda, así como la capacidad de adoptar perspectivas ajenas. Un efecto remarcable fue el incremento de la autoestima de los estudiantes, incluso de aquellos que habían tenido al inicio un rendimiento y autoestima bajos.
- *Tamaño del grupo y productos del aprendizaje.* Existen, no obstante, una serie de factores que condicionaron la efectividad del trabajo en equipos cooperativos. Un primer factor fue el tamaño del grupo; se observó que a medida que aumentaba el número de alumnos por grupo, el rendimiento de éstos era menor. Los investigadores citados recomiendan, por consiguiente, la

⁶⁵ Información en Díaz F. y Hernández G., 2002.

conformación de grupos pequeños de trabajo (no más de seis integrantes en cada uno). Entre los alumnos de menor edad, la eficacia de las experiencias de aprendizaje cooperativo es mayor en grupos aún menos numerosos. Por otro lado, se observó que el rendimiento y los logros de aprendizaje son mayores cuando los alumnos deben preparar un trabajo final.

La mayoría de los investigadores que apoyan el aprendizaje cooperativo admiten en común que este tipo de método guarda efectos positivos y consistentes en las relaciones interpersonales, actitudes hacia los compañeros de clases académicamente rezagados, entusiasmo y motivación hacia la tarea en general, autoestima, control de la agresividad, habilidades sociales y predisposición a manifestar empatía, amistad y afecto hacia los compañeros, y cooperación con ellos entre otros, etc. (Fernández P. y Melero M., 1995). Así lo demuestra la investigación realizada por David Ruiz (2012) en la Universidad de Valladolid. El profesor evidencia que la influencia del trabajo cooperativo en el aprendizaje marca las diferencias entre la enseñanza tradicional y la enseñanza que integra tal forma de aprender. Los resultados afirman un aumento en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales.

Es indudable que la estrategia de trabajos cooperativos hace la diferencia en el aprendizaje de las disciplinas académicas. La enseñanza y el aprendizaje de la Historia desde esta perspectiva cobran un sentido especial para los alumnos porque añade dinamismo y experiencias que permiten aprender los hechos del pasado y el presente de manera poco tradicional. Cuando se practica en la enseñanza de la historia local en trabajo por proyectos en equipo, la captación de los contenidos históricos se agiliza y enriquecen. Los alumnos conformados por grupos estudian el lugar al cual pertenecen, por lo que los aportes de ideas y de preguntas van dirigidos a un aprendizaje que interesa en común. Al tratarse de un elemento de estudio que integra la ciencia social, este método le proporciona vías para la discusión y el debate sobre infinidad de temas sociales que contemplan la comunidad, el barrio, la escuela, los elementos culturales e históricos del lugar, entre otros. En definitiva permite a los alumnos intercambiar conocimientos e inquietudes que pueden ser sustentadas mediante los trabajos de investigación basados en su medio próximo. Laborando en equipo, los alumnos encuentran una gama de posibles soluciones a problemas

existentes, que pueden relacionar con el texto histórico, observaciones de la vida cotidiana, comparaciones del entorno o vivencias, reflexiones críticas, etc. Así, el conocimiento y las experiencias que poseen algunos alumnos del grupo, pueden ser compartidos con el resto de los compañeros, propiciando un aprendizaje constructivo, donde los conocimientos previos, sirven de base a los nuevos conocimientos.

Existen múltiples técnicas de enseñanza que son fácilmente adaptables al aprendizaje cooperativo de la historia local. Una vez el docente ha identificado el contenido de enseñanza, solo tiene que planificar actividades alrededor de los objetivos. Como por ejemplo: la creación de mapas conceptuales de manera conjunta sobre conceptos y contenidos de la localidad, la indagación de temas de interés seleccionados por los alumnos, la dramatización de eventos históricos tras el manejo de información y estudio previo de diversas fuentes; proyectos que exhiban la resolución de problemas relevantes para la comunidad, que impliquen acercamiento a temas del pasado o el presente (entrevistas, informes, trabajos computarizados, etc.), donde se investigue y se utilicen las TICs, entre otros. Esta forma de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje permite romper con un esquema de trabajo estático en el aula. Además, brinda experiencias para el desarrollo de capacidades y herramientas que pueden ser transferidas al análisis de otras situaciones fuera del aula. De esta manera, el trabajo cooperativo alrededor de temas de la localidad facilita la comprensión de la realidad en la que viven los alumnos.

Por otra parte, el trabajo cooperativo fomenta los valores sociales y culturales de la enseñanza histórica. Introduce en los procesos de enseñanza-aprendizaje la puesta en práctica de ciertas capacidades individuales y sociales de los alumnos, al tiempo que fomenta la integración y los procesos de socialización. Desarrolla en los alumnos destrezas de comunicación, compromiso, responsabilidad, aceptación y respeto, creando en ellos sensibilidad hacia lo social y el medio que les rodea. Así pues, el aprendizaje cooperativo promueve valores y destrezas sociales de convivencia. Como resultado la adquisición de la competencia social permite a los alumnos comprender la sociedad en la que están inmersos, estableciendo los principios democráticos desde el aula.

A la hora de conformar los grupos, el docente debe realizar decisiones previas. En la planificación, es preciso tomar en cuenta el contenido de la lección, el número

de integrante de cada equipo y cómo se distribuirá la labor de los alumnos. Según, D. Johnson, R. Johnson y E. Holubec (1994) no existe ninguna dimensión ideal para los grupos de aprendizaje cooperativo, porque la cantidad depende de los objetivos que se desean alcanzar. Sin embargo, la regla empírica que se suele aplicar es “cuanto más pequeño sea el grupo, tanto mejor” (p.17). Por lo que el docente debe prestar atención a ciertos factores como: al aumentar la cantidad de un grupo de aprendizaje, también debe ampliar la dificultad de destrezas y capacidades; cuanto más numeroso es el grupo, más habilidad deberán tener sus miembros para brindarle a todos oportunidad de expresarse; al aumentar la dimensión del grupo, disminuyen las interacciones personales. Al contrario, cuanto más pequeño es el grupo, la labor de cada miembro es más visible y los alumnos suelen ser más responsables con sus tareas y sus actos. Así mismo, cuanto más reducido sea el equipo, más fácil será para el docente detectar las dificultades que puedan tener los alumnos que le componen.

Los profesores F. Díaz y G. Hernández (2002) amplían el ejemplo anterior pues integran otros señalamientos que el docente debe tener en cuenta a la hora de plantear trabajos de investigación cooperativos. Exponen:

- Especificar los objetivos de la actividad.
- Tomar decisiones acerca de la conformación, tipo, tamaño de los grupos y acerca de los roles que desempeñarán los estudiantes para asegurar la interdependencia.
- Diseñar materiales de enseñanza y estructurar la meta grupal de interdependencia positiva.
- Explicar la tarea actividad y los criterios de evaluación.
- Dar seguimiento a la efectividad de los grupos. Intervenir para proveer asistencia en las tareas, responder preguntas, enseñar recursos e incrementar las habilidades interpersonales del grupo.
- Concluir el proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluar calidad y cantidad del aprendizaje de los estudiantes y valorar el buen funcionamiento del grupo.

Los conocimientos históricos son descubiertos y transformados por los alumnos a través de la interacción entre ellos, para luego reconstruirlos y ampliarlos mediante nuevas experiencias de aprendizaje.

En síntesis, el aprendizaje a través de proyectos de investigación cooperativos, propicia en los alumnos aprendizajes más ricos y duraderos que la práctica exclusiva del aprendizaje sustentado en actividades individuales. La conclusión general a la que han llegado cientos de investigaciones, es que la estrategia o métodos de aprendizaje cooperativos son más eficaces que otros métodos no cooperativos tradicionales de enseñanza, en el aumento de capacidades cognitivas tales como: rendimiento académico, habilidad en resolución de problemas, comprensión de textos, entre otros. Así, aumenta el rendimiento escolar, el desarrollo del pensamiento divergente y la creatividad, potencia la motivación en su doble vertiente intrínseca extrínseca, derivada de las interacciones interpersonales del grupo, el aprendizaje con significado y por descubrimiento. Los alumnos asumen sus roles y se responsabilizan por su aprendizaje. Los conocimientos históricos de la localidad son adquiridos mediante situaciones reales, que les permite transformar la nueva información en conocimiento elaborado, al tiempo que amplía éste a través de los múltiples puntos de vista que propicia del trabajo de investigación en equipo. El profesor por su parte, debe planificar la enseñanza cooperativa, favorecer el aprendizaje, estimular el alto desempeño de los alumnos, corregir las deficiencias que se presenten durante el proceso, motivarlos a seguir construyendo sus conocimientos y sus proyectos de investigación.

2.3.2. Las Aportaciones de las Tics

La actualidad se caracteriza por lo acelerado de los cambios. Un orden mundial domina la sociedad y con ella el entorno de los alumnos. La escuela como agente formador y transformador de ciudadanos, se enfrenta a retos que, a juzgar por lo que se observa en la práctica docente, podría quedarse atrás frente a la competencia que representan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). Según F. Wilson (2008):

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han convertido en una de las mayores expresiones de la ciencia y la tecnología del mundo contemporáneo; vistas tradicionalmente como herramientas, requieren ser entendidas como nuevas formas de construcción de conocimiento organizado y sistematizado que posibilitan la transformación del mundo a través de procesos y acciones que modifican las formas sociales (p.99).

El autor manifiesta que una educación adaptada a las tecnologías requiere una coherencia que acomode los enfoques pedagógicos, teorías de aprendizaje, contenidos disciplinares, entre otros, con lo que implica las TIC (modelos comunicacionales e informáticos, tecnología computacionales, etc.).

La adaptación de las TICs al proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia local necesita de una planificación lógica que integre los aspectos de la práctica docente con las demandas que exige la contemporaneidad. No se trata, entonces, de utilizar la computadora y la Internet para buscar información, se trata de crear nuevas formas de enseñanza y aprendizaje donde se construye el aprendizaje con las herramientas que facilitan la TICs.

La profesora C. Sagol (2013), comenta que la integración las TIC a la enseñanza de historia es un proceso complejo que tiene que ver con nuevas formas de procesar la información. Es una forma de trabajar de otra manera, es trabajar en espacios colaborativos, socializando el aula, la escuela y la materia.

Cuando la cultura y la sociedad en que se desenvuelven los alumnos cambian de manera significativa, la educación también debe transformarse para seguir desarrollando su función. La profesora M. Calatayud (2008) manifiesta que la sociedad del conocimiento reclama a la educación un aprendizaje con significado “la capacidad de localizar, comprender analizar, aplicar, relaciona, etc. los diferentes datos a los que tenemos acceso para convertirlos así en conocimiento”. Las personas, una vez adiestradas en el uso de las nuevas tecnologías, no se limitan a recibir de manera pasiva la información, sino que desarrollan las habilidades necesarias para interpretarla con criterio. Se crea entonces una sociedad del aprendizaje en constante transformación del conocimiento y la información. El gráfico n° 11 relaciona de forma visual lo que aquí se expresa.

Gráfico 11. Interacción entre aprendizaje, información y conocimiento en la sociedad actual.

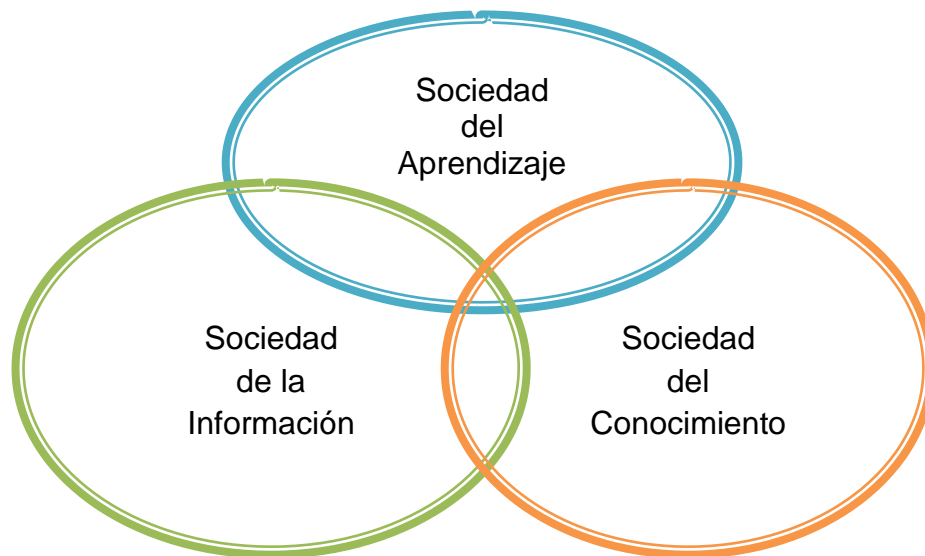


Gráfico de Calatayud (2008)

Es determinante que la educación responda a las nuevas necesidades de la sociedad. Desde hace más de una década, numerosas investigaciones han estudiado las características socioculturales que definen la sociedad. La revolución de las comunicaciones y de las tecnologías ha provocado una sociedad con conocimientos acelerados. Las fronteras de la información y el conocimiento, han desaparecido con el Internet, el teléfono móvil, los ordenadores, etc. La evolución de generaciones nacidas bajo este sistema ha modificado las formas de aprender. Lo que en efecto está ocasionando un problema entre la realidad de las escuelas y la realidad de los alumnos.

El profesor Luis De la Torre (2010) describe a los alumnos de la actualidad como nativos digitales, con grandes habilidades de manejo de información y capacidades tecnológicas, que no guardan relación con las formas de aprender en el aula, provocando mundos separados. En este contexto, la integración de las TIC al proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia es imprescindible.

Se entiende que en la actualidad, los gobiernos han reconocido que los ciudadanos deben ser educados a tono con los tiempos, por lo que existe infinidad de centros educativos que cuentan con la tecnología necesaria para desarrollar clases que integren de alguna forma las TICs. A pesar de esto, aún se observa un evidente desfase entre el uso de las TIC y los centros escolares. En consecuencia, la tecnología domina las sociedades, pero en lo educativo se detectan atrasos. Es decir, en numerosas escuelas se continúa educando de manera tradicional. Pedro Miralles (2011) señala al respecto:

Diversos estudios han constatado la progresiva brecha que se está abriendo entre la implantación de las nuevas tecnologías en la sociedad y la lentitud con que avanzan en los medios educativos, pese a los notables intentos de dotación de medios y recursos materiales. Es más, en las experiencias de trasladar al aula los medios informáticos ha predominado una rutina metodológica y su incorporación ha sido poco innovadora. Lo que fracasa es la aplicación por la falta de formación del profesorado y por el miedo tecnológico a su uso. En definitiva, esta enorme brecha entre la actitud social y entorno escolar se puede explicar por la existencia de múltiples dificultades y problemas, algunos de carácter financiero y educativo, pero otros de cariz mental y cultural (p.127).

Según estas palabras se requiere de mayores retos para educar en la actualidad. Una mayoría de alumnos tienen accesibilidad a Internet desde sus casas o a través de la biblioteca de su localidad, incluso al alcance de sus manos, con tabletas, móviles, video juegos, etc. La mayoría de las veces los profesores se encuentran con alumnos que saben manejar la información y los artefactos tecnológicos de manera admirable. Lo curioso es que no lo aprenden en el aula, sino bajo su iniciativa autodidacta, orientación de sus pares, y con la técnica de ensayo/error (De la Torre, 2010). En este aspecto, se precisa la innovación de recursos para enseñar historia que implique estrategias didácticas en otros contextos.

J. M. Shiveley y Ph J. Vanfossen (2005) facilitan ideas de cómo puede ser utilizado el Internet en el área de la enseñanza de las ciencias sociales para cumplir con objetivos de aprendizaje. Indican: ⁶⁶

⁶⁶ Cita en Miralles P., 2011, p. 133.

- Favorecer la identidad individual y cultural así como la comprensión de las fuerzas que mantienen integrada a la sociedad o que la dividen.
- Incluir la observación y la participación en la escuela y en la comunidad.
- Formular preguntas y entrar en acción ante cuestiones cruciales.
- Preparar al alumnado para tomar decisiones basadas en principios democráticos.
- Promover la implicación del alumnado en los asuntos públicos.

Las Tics junto con los proyectos de investigación resultan una alternativa ideal para romper con la tradicional forma de enseñar la historia local. Las TIC han revolucionado el sistema memorístico y carente de sentido, han acortando el espacio y el tiempo, han simplificándolos materiales didácticos, sustituyendo en gran parte el lápiz y el papel, la tiza y la pizarra, unificando los equipos tecnológicos, entre otros. Las dificultades que representaba para el profesorado el asistir a un archivo histórico en búsqueda de documentos, el enseñar un acontecimiento histórico utilizando solo el texto, no es una mayor preocupación. Hoy día el docente consigue crear actividades utilizando la metodología de aprendizaje por proyectos de investigación con los medios que proveen las TIC y en especial el Internet. Puede integrar la enseñanza de lo local, a través de viajes virtuales por el territorio, búsqueda de información en línea, reconstruir hechos del pasado con mediante el manejo de mapas y planos, acceder a imágenes, documentos y gráficos, entre otros.

Por otra parte, el docente puede crear espacios colaborativos de intercambio educativo con compañeros locales y a distancia. Según la profesora L. Galeana (2006) el uso de las Tics en conjunto con el Aprendizaje basado en proyectos genera objetivos educativos que facilitan el aprendizaje. La autora menciona los siguientes:

- Desarrollar competencia. Para los estudiantes el objetivo del proyecto es acrecentar su conocimiento y habilidad en una disciplina o en un área del contenido interdisciplinario. Con frecuencia, cuando realiza un proyecto, el estudiante alcanza un nivel alto de habilidad en el área específica que está estudiando y hasta puede convertirse en la persona que más sabe en el aula sobre un tema específico.

- Mejorar las habilidades de investigación. El proyecto requiere la utilización de aptitudes para investigar y ayuda a que estas se desarrollen.
- Incrementar las capacidades mentales de orden superior, capacidad de análisis y de síntesis. Esto se logra cuando el proyecto es retador y está enfocado a que los estudiantes desarrollen estas habilidades.
- Participar en un proyecto. El proyecto ayuda a que los estudiantes incrementen su conocimiento y habilidad para emprender una tarea desafiante que requiera un esfuerzo sostenido durante un período de tiempo considerable. Usualmente un grupo de estudiantes trabaja en un proyecto, de esta manera aprenden a asumir responsabilidad en forma individual y colectiva para que el equipo complete con éxito la tarea. Los estudiantes aprenden los unos de los otros.
- Aprender a usar las TICs. Los estudiantes incrementan el conocimiento y la habilidad que tienen en las TICs a medida que trabajan en el proyecto.
- Aprender a autoevaluarse y a evaluar a los demás a través del uso de las TICs. Los estudiantes incrementan su habilidad de autoevaluación responsabilizándose por su propio trabajo y desempeño. Aprenden también, a evaluar el trabajo y desempeño de sus compañeros y a darles retroalimentación usando las herramientas tecnológicas.
- Comprometerse en un proyecto en red. Los estudiantes se comprometen activa y adecuadamente a realizar el trabajo del proyecto, aún estén ubicados en sitios remotos, por lo que se encuentran internamente motivados. Esta es una meta del proceso. Como profesor usted puede realizar observaciones diarias, a cualquier hora, que le permitan establecer si el estudiante está comprometido con la tarea, si muestra una colaboración adecuada o indisciplina.
- Ser parte de una comunidad académica en línea. Toda la clase -los estudiantes, el maestro, los monitores y los voluntarios- se convierten en una comunidad académica, en la que se trabaja de manera colaborativa y se aprende unos de otros.

- Trabajar en ideas que son importantes. El proyecto debe enfocarse en ideas que sean importantes y en temas que tengan continuidad y que sean relevantes para el proyecto.

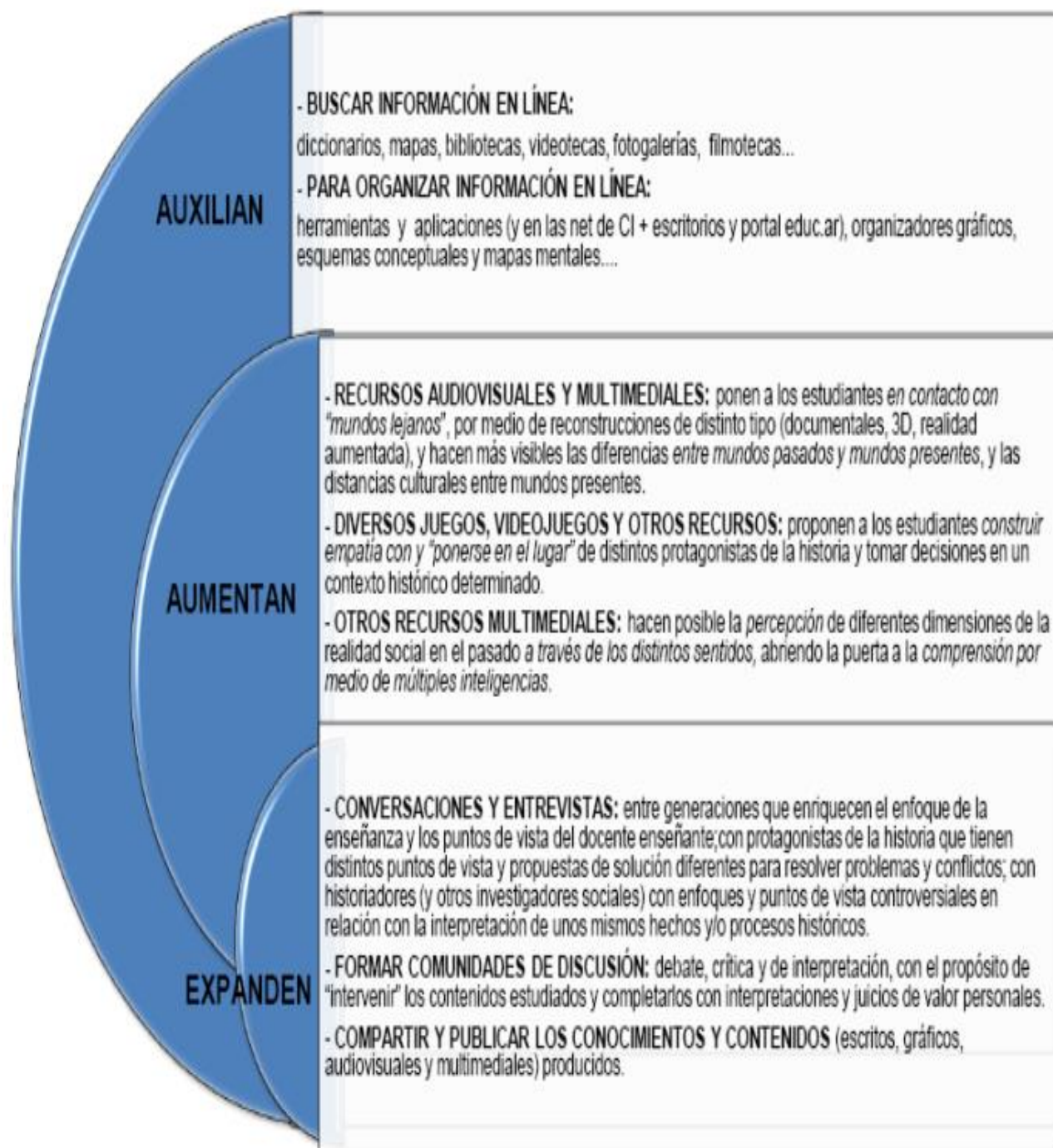
Como se ha mencionado, existen un sinnúmero de recursos que el profesorado puede utilizar integrando las TIC a la enseñanza de la historia local. Sin embargo, se debe tener claro que las Tics son una herramienta para facilitar el aprendizaje, el sentido de éste se lo proporciona el docente. O sea, las TICs por sí solas no garantizan un aprendizaje eficaz. La planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje sigue siendo la base para el éxito del mismo. La profesora M. Alonso (2013) en su taller de uso de contenidos digitales para el área de historia señala:

La utilización de dispositivos y herramientas TIC sí pueden enriquecer la enseñanza de Historia orientada a formar el pensamiento histórico de los estudiantes. Y esto puede ser así, tanto cuando se trate de usos que “auxilian” la enseñanza de Historia, usos que “aumentan” la enseñanza de Historia, y usos que “expanden” la enseñanza de Historia más allá de las paredes de las aulas y la escuela.⁶⁷

⁶⁷ Ernestina M., y Sagol C., (2013) Video taller: *Enseñanza de la historia y Tic: Hacia una enseñanza aumentada de la historia en aulas conectadas.*

El gráfico n°12 presenta una síntesis de cómo el uso de las TIC pueden ayudar a formar el pensamiento histórico de los alumnos

Gráfico 12. Uso de las TIC para formar el pensamiento histórico



Información de María Ernestina Alonso (2013). Elaboración propia

Las TIC proporcionan herramientas didácticas que facilitan la indagación en temas propios de la Historia, creando espacios que permiten a los alumnos alcanzar conocimientos de diverso carácter: combinan distintas escalas, establecen vínculos entre lo local y lo global, desarrollan una conciencia de identidad planetaria, al tiempo que vinculan al entorno inmediato, etc. Para efecto de esta investigación esto último cobra un papel fundamental. Es de especial interés el uso de las TICs porque representa un elemento de construcción didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la historia local desde un contexto actualizado.

La utilización didáctica de las TICs para la enseñanza constructiva de la historia local tiene como propósito acercar a los alumnos a una fuente de información, que ha de aprender a manejar, al tiempo que permite motivarlos hacia el aprendizaje de los contenidos de una manera significativa. Los temas deben ser presentados de manera atractiva, interactiva, visualmente interesante, que sean relevantes. Los contenidos deben dirigirse a problemas reales que otorguen importancia a sus vidas. El uso de las TICs pretende figurar como una alternativa dinámica que implica activamente a los alumnos en el proceso de construir su propio conocimiento en torno al lugar donde pertenecen. Esto podría llevarse a cabo integrando las estrategias sugeridas en las pasadas secciones. Por ejemplo: los estudiantes pueden construir su aprendizaje basado en proyectos, utilizando sitios oficiales de los organismos municipales, locales y nacionales que contengan información histórica y geográfica. Además, junto al profesor pueden realizar experiencias de laboratorios virtuales, donde se realicen tareas a distancia, se observen documentales, imágenes históricas y compartan experiencias relacionadas con lo aprendido en clase. Por otro lado, los móviles y tabletas contienen cámaras de video y cámaras digitales que se convierten en recursos didácticos que pueden ser utilizados para crear proyectos que traspasan las paredes del aula. A su vez, este proceso se puede dar a la inversa, cuando los alumnos aplican y relacionan los conceptos aprendidos del medio próximo, trayendo a la sala de clases elementos captados con el lente. Éstos resultan de gran utilidad, cuando se incorporan a los itinerarios didácticos por la localidad. El profesor, por su parte, debe indagar sobre las curiosidades de sus alumnos, buscar documentos e información local, para convertirlos en experiencias educativas, que junto a las TIC y las ideas de los aprendices, recreen el pasado en el presente.

La web 2.0 es una manera de integrar la enseñanza histórica a través de la Internet. Crea grandes ventajas si se visualiza como una herramienta para compartir fotografías, videos, conocimientos o ideas. Con la utilización de blogs, de wiki, de YouTube, etc., el profesorado puede innovar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los blogs y las wikis son herramientas para crear espacios sociales de colaboración, intercambio de información y aprendizaje, que pueden ser creados por el profesor con los contenidos de la historia local. El primero, funciona como diario electrónico, que puede ser utilizado para fomentar la escritura, en particular la que se relaciona con temas reflexivos. Además, resulta útil para la distribución de contenidos curriculares, realizar actividades y dar continuidad a éstas, entre otros aspectos. El segundo, funciona como espacios online que se caracteriza por el libre acceso y la edición de información (Miralles P., 2011). El contenido puede ser editado y modificado por los alumnos y el profesor. Ambos son ideales para fomentar el trabajo participativo y cooperativo dentro y fuera del aula.

Las TIC también son herramienta que promueve la realización de proyectos desde una perspectiva interdisciplinar. Por ejemplo, los Sistemas de Información Geográfica (SIG) proporcionan un aprendizaje de la localidad en aspectos relacionados con el territorio. Se basa en un software compuesto por tres elementos: una base de datos de información, un mapa y un mecanismo para interrelacionarlos lo que facilita el enlace de información geográfica y su interpretación. A diferencia de un mapa tradicional, un SIG puede presentar sobre el mapa de una determinada región y de manera interactiva, varias capas que se superponen y que contienen información temática. Otro modelo es el programado *Google Earth*. Éste permite a los alumnos visualizar imágenes en 3D del territorio, combinando imágenes de satélite, mapas y el motor de búsqueda de Google. En este programa, también se incorpora *Google Maps*, puesto que *Google Earth*, le sirve para encontrar las calles, avenidas y negocios y ampliarlas de una manera muy legible. En efecto, el profesorado puede enseñar la localidad de manera que los alumnos puedan localizar los lugares histórico de la ciudad, el patrimonio natural y cultural, los barrios y comunidades, observar la morfología y la transformación del territorio a través del tiempo, comparar el desarrollo del mismo, establecer debates y juicios críticos del lugar donde viven.

En el área de Geografía humana y Ciencias Ambientales, las TICs proporcionan una cantidad de materiales didácticos que funcionan como espacios de aprendizaje donde se

promueven los valores y el pensamiento crítico. Modelos de éstos son la cantidad de software, videos y espacios cibernéticos que existen para promover el respeto por el medio ambiente, o la información de hechos que impactan a la humanidad. Con cierta creatividad y análisis de información, son fácilmente transferibles a la enseñanza y el aprendizaje de la historia local. Principalmente para trabajar con los objetivos que tienen que ver con las áreas de actitudes y valores en los alumnos. Sin embargo, todo lo anterior exige otra manera de enfocar las clases, de dirigir el trabajo del alumnado y de valorar la adquisición de conocimientos y de formar la docencia.

En general, es posible la integración de las TIC en los proyectos de investigación para aprender la historia local en la medida en que las situaciones de aprendizaje demanden al alumno elaborar o construir el conocimiento pero desde una perspectiva de capacitación significativa. Así, al tiempo que aprenden sobre su localidad, forman su identidad ciudadana y se preparan para un mundo que exige el dominio de competencias digitales. De esta manera, logran obtener un aprendizaje transferible y efectivo a largo plazo, pero desde un contexto de educación práctica y útil para la vida.

3. MATERIALES GRÁFICOS PARA EL CONOCIMIENTO DE LA LOCALIDAD

Los materiales gráficos son recursos que facilitan el aprendizaje de la historia local. Posibilitan trabajar con la noción del tiempo histórico mediante la observación de cambios cualitativos y cuantitativos de sucesos y procesos relacionados al tema. En el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden ser utilizados para mostrar las relaciones entre conceptos, organizar ideas, representaciones jerárquicas, gráficas, comparaciones, resumir información relevante, entre otros. Ellos permiten al profesorado verificar si el estudiante comprende lo que se le enseña. Es decir, evaluar el transcurso del proceso educativo.

Según Benjamin Bloom (1975) la evaluación educativa consiste en:⁶⁸

- Un método para adquirir y procesar la evidencia necesaria para mejorar el aprendizaje y la enseñanza.

⁶⁸ Cita en el Marco Curricular de Estudio Sociales, 2003, p.145.

- Una práctica a través de la cual se registra una gran variedad de evidencia más allá del habitual examen final.
- Un proceso que nos ayuda a aclarar metas y objetivos y a determinar el grado en que los estudiantes evolucionan en las formas deseadas.
- Un sistema de control de calidad de la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación se extiende a múltiples dimensiones del proceso educativo. Al comienzo de la enseñanza, durante el desarrollo y al finalizar el misma. Este proceso es uno continuo y sistematizado; provee la retrocomunicación de información para mantener su eficacia. Es una forma de recopilar y desarrollar lo necesario para juzgar la efectividad del aprendizaje, determinar el logro de los objetivos y suministrar información para la toma de decisiones en beneficio del progreso del alumno. A la hora de evaluar, se debe tomar en cuenta los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El proceso de evaluación recoge información de diversas características de aprendizaje. Se cataloga en tres tipos: la evaluación diagnóstica o inicial, la evaluación formativa, y la evaluación sumativa o acumulativa. La primera, permite al profesorado conocer qué conocimientos previos tienen los alumnos con relación a los objetivos y contenidos previamente determinados. No obstante, facilita al docente estudiar las necesidades, las dificultades o el nivel en que se encuentran para desarrollar una planificación que permita acceder al conocimiento esperado “Así pues, nos proporciona pautas para definir una propuesta hipotética de intervención, la organización de una serie de actividades de aprendizaje que, dada nuestra experiencia y nuestro conocimiento personales, suponemos que posibilitará el progreso de los alumnos” (Zabala A., 2007, pp. 207-208).

Una vez el maestro conoce la ubicación o nivel intelectual del alumno, procede con la evaluación formativa. Esta etapa se basa en el conjunto de actividades y observaciones mediante las cuales el profesorado juzga el avance del proceso educativo, examinando sistemáticamente los resultados de la enseñanza. De esta forma, hace una valoración continua del proceso, donde puede extraer información que le permite identificar las dificultades de

aprendizaje, obtener evidencia que demuestre el rendimiento del alumno, etc. En otras palabras, permite al docente observar si el estudiante está desarrollando el concepto, la destreza o actitud intelectual. Esta parte es fundamental, pues alerta al profesorado sobre la necesidad de realizar cambios en la forma que se conduce la enseñanza y el aprendizaje.

La evaluación sumativa, se realiza al finalizar una etapa del proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Laura Lima (2011):

... esto no se refiere a la suma de las calificaciones, sino a la acumulación de procesos y productos durante el ciclo escolar para tomar decisiones en torno al nivel de conocimiento logrado por el alumno, y a base de este realizar un juicio valorativo (p.143).

Por su parte, A. Zabala (2007) señala la importancia de evaluar de esta forma, porque permite a los alumnos acceder al conocimiento según sus posibilidades reales, por lo que es un medio para ayudarlos en su crecimiento. A su vez, “permite al docente conocer y mejorar la calidad de enseñanza, optimizando su actuación en el aula” (p.209). Respecto a la evaluación comenta:

[...] desde una opción que contempla como finalidad fundamental de la enseñanza la formación integral de la persona, y según una concepción constructivista, la evaluación siempre tiene que ser formativa, de manera que el proceso evaluador, independientemente de su objeto de estudio, tiene que contemplar las diferentes fases de una intervención que deberá ser estratégica, es decir, que permita conocer cuál es la situación de partida en función de unos objetivos generales bien definidos (evaluación inicial); una planificación de la intervención fundamentada a la vez que flexible, entendida como una hipótesis de intervención; una actuación en el aula, en la cual las actividades y tareas y los propios contenidos de trabajo se adecuarán constantemente (evaluación reguladora) a las necesidades que se vayan presentando, para llegar a unos resultados determinados (evaluación final) y a una comprensión y valoración sobre el proceso seguido que permita establecer nuevas propuestas de intervención (evaluación integradora) (Ibíd., p.210).

La evaluación del aprendizaje implica valorar el proceso y el resultado del mismo. Conlleva la utilización de una variedad de estrategias por parte del profesorado. Como referente para evaluar el aprendizaje de historia local se puede considerar un sinnúmero de actividades de aprendizaje. Entre las actividades para evaluar el conocimiento del alumnado se encuentran aquellas que se relacionan con el dominio de destrezas de investigación y

cartográficas. Así mismo, el proceso de la realización de un proyecto, durante o al finalizar el mismo, etc.

Los materiales gráficos conceden especial importancia a la evaluación pues permite valorar los conocimientos previos de la localidad, la formación de los nuevos y el aprendizaje adquirido en el proceso. Entre algunos gráficos útiles para estudiar la historia local se encuentran:

- líneas del tiempo
- mapas
- gráficas
- estadísticas
- programas multimedia (ilustraciones, video, tecnología web, audio)
- mapas conceptuales y mapas cognitivos

Estos materiales facilitan la comprensión de hechos históricos en la medida que permiten a los estudiantes situar la duración de un proceso o periodo de la historia, explicar hechos y procesos, ubicar acontecimientos en tiempo y en espacio, demostrar ideas de algún tema investigado, resumir u organizar información, permitir identificar cambios, relaciones, diferencias, entre otros elementos. Sin embargo, para garantizar la efectividad de los materiales gráficos en el aprendizaje de los alumnos, el profesorado debe planificar el proceso teniendo en cuenta los objetivos de enseñanza, qué se desea enseñar de la localidad, cómo llevará a cabo su estudio, qué recursos se necesitan y qué técnicas de evaluación se utilizarán, etc. Además, su utilización demanda que el docente domine los contenidos en cuestión, el manejo de materiales gráficos y haga uso de creatividad para ello.

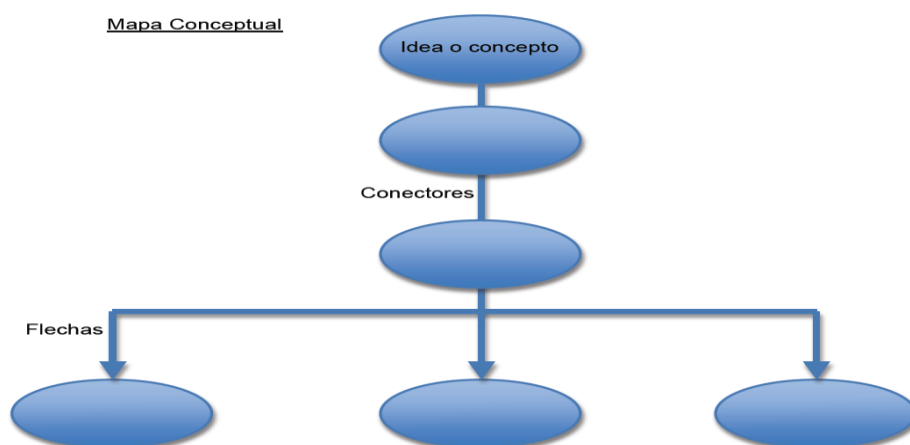
Según J. Cabero y G. Mercè (2005) los elementos que caracterizan un mapa conceptual son: conceptos, palabras de enlace y proposiciones o frases. Un concepto es aquello que tiene sentido o significado, por ejemplo: representaciones, relaciones, frases, entre otros. Mientras que la palabra de enlace, son las palabras que se utilizan para unir conceptos y para mostrar la relación entre estos. Como por ejemplo: son, entre, es, de, como, etc. Por otra parte, “las proposiciones o frases constan de dos o más términos conceptuales

unidos por palabras con la finalidad de constituir una unidad semántica” (Ibíd., p.63). Según los autores, los pasos básicos para la elaboración de los mapas conceptuales son:

1. Elegir el texto o material a trabajar, leerlo y destacar las frases que recogen las principales ideas.
2. Seleccionar los conceptos que puedan representar los puntos de partida (conceptos principales del mapa).
3. Ordenar los conceptos desde los generales a los específicos.
4. Preparar un borrador y comprobar si refleja lo que deseamos señalar sobre el tema.
5. Analizar las relaciones establecidas.
6. Elaborar el mapa conceptual.

El gráfico nº 13 a continuación ilustra un modelo de mapa conceptual.

Gráfico 13. Mapa conceptual.



Elaboración de J. Pimienta (2005).

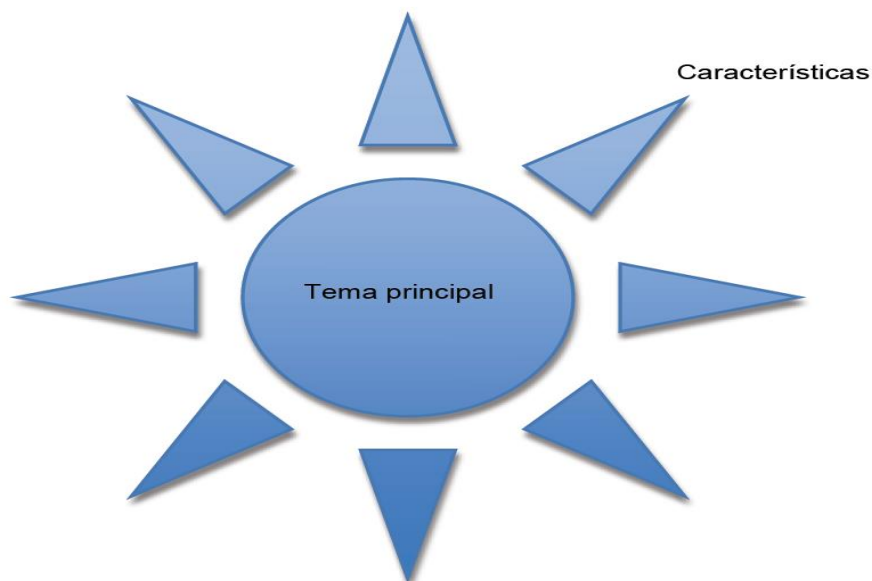
De los mapas conceptuales se origina la idea de los mapas cognitivos. Según J. Pimienta (2005) los mapas cognitivos son “estrategias que hacen posible la representación de una serie de ideas, conceptos y temas con un significado y sus relaciones, enmarcados en una representación gráfica” (p.99). Sus características se resumen en cuatro aspectos a saber:

- Sirven para organizar cualquier contenido escolar.
- Auxilian al profesor y al estudiante a enfocar el aprendizaje sobre actividades específicas.
- Ayudan a construir significados más precisos.
- Permiten diferenciar, comparar, clasificar, categorizar, secuenciar, agrupar y organizar una gran serie de conocimientos.

Pimienta, describe diversos mapas cognitivos, producto de sus investigaciones en el área de la metodología constructivista. Presenta su aplicabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre la variedad existente, se mostrarán tres mapas cognitivos utilizados para la evaluación del aprendizaje en la presente investigación:

- *Mapa cognitivo tipo sol.* Es un diagrama o esquema semejante a un sol, que facilita organizar o introducir un tema. Consta de dos áreas que se caracterizan por una parte central donde se anota la idea, el tema o el concepto principal que se quiere estudiar, y por otra representada por líneas o rayos que se posicionan alrededor del concepto central, representado por un círculo que viene siendo el sol. El gráfico n° 14 a continuación ilustra un mapa cognitivo tipo sol.

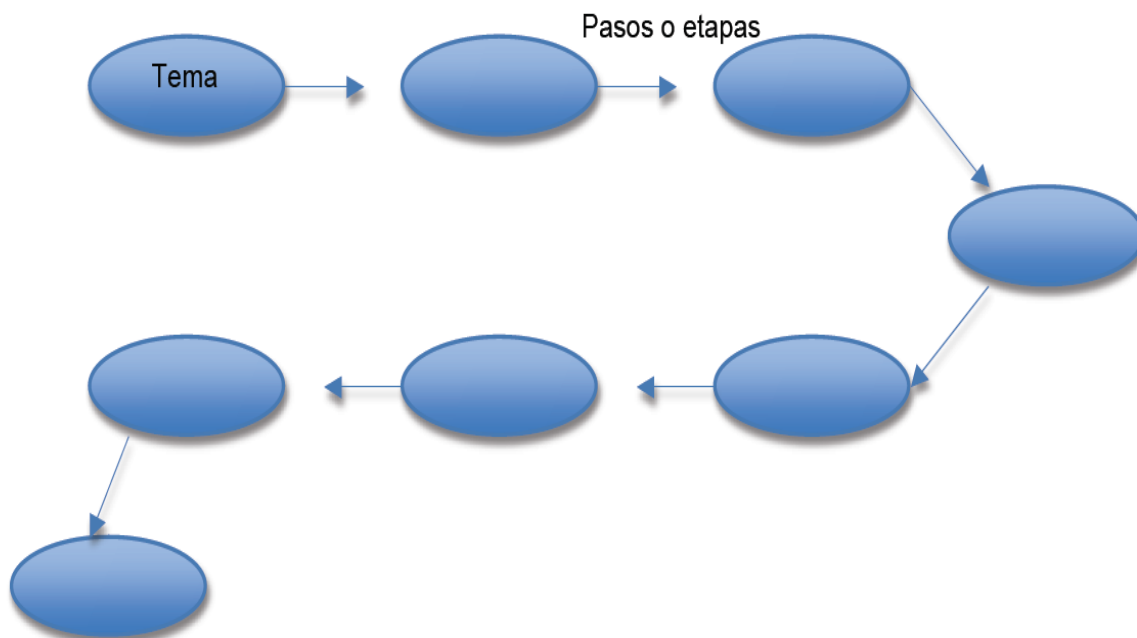
Gráfico 14. Mapa cognitivo tipo sol



Elaboración de J. Pimienta (2005).

- *Mapa cognitivo de secuencias.* Es un esquema o diagrama que presenta conceptos o temas en orden cronológico o en secuencia. Sus características se representan por el orden de los círculos, las líneas conectoras que se requieren para conectar las secuencias. En el primer círculo se presenta el tema principal y en los círculos que le siguen se colocan los pasos o etapas que se requieren para llegar a la solución. A continuación en el gráfico nº 15 una ilustración del mapa cognitivo de secuencia.

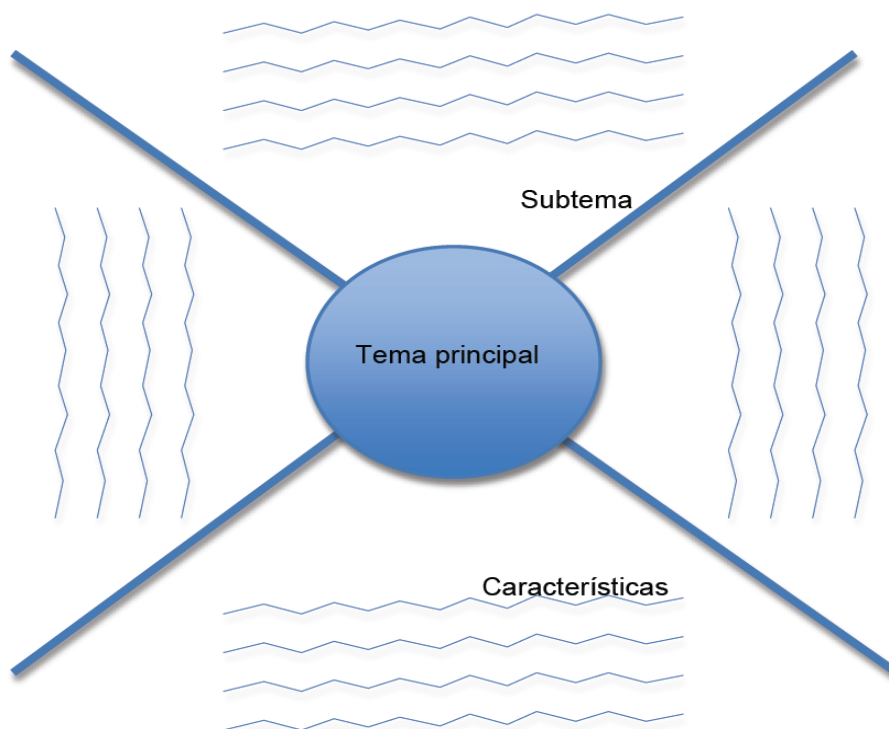
Gráfico 15. Mapa cognitivo de secuencias



Elaboración de J. Pimienta (2005)

- *Mapa cognitivo de telaraña.* Es un esquema parecido a una tela de una araña. En ella se clasifica y/o resume la información en temas y subtemas. Este mapa cognitivo facilita la organización de contenidos señalando sus características principales. Se caracteriza porque el nombre del tema o concepto principal se anota en un círculo que figura el centro de la telaraña. Alrededor de éste se anotan los subtemas sobre las líneas que salen del centro. En torno a las líneas se escriben las características que asemejan la tela de araña. El siguiente gráfico n°16 ilustra la forma de un mapa cognitivo de telaraña.

Gráfico 16. Mapa cognitivo de telaraña



Elaboración de J. Pimienta (2005)

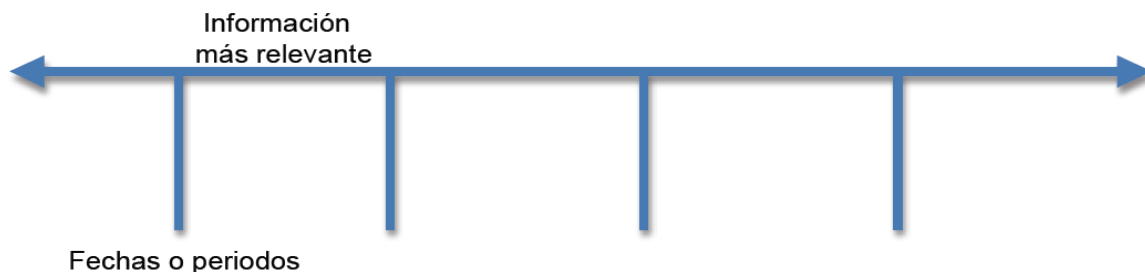
Ambos materiales, los mapas conceptuales y los mapas cognitivos, guardan mucho en común. Sus diferencias radican en que los mapas conceptuales son más específicos, mientras que los mapas cognitivos suelen ser más generales. Las dos estrategias sirven para evaluar la comprensión de temas específicos de la localidad. Tales como: identificar características sociales, culturales o territoriales, definir el concepto ciudad, barrio, patrimonio, establecer la jerarquía o relaciones entre sucesos, y así por el estilo. Estas estrategias resultan útiles porque requieren la comprensión de lo que se esquematiza, para poder resumir los aspectos más importantes del concepto, tema o texto. Son una manera de aprender a desintegrar el texto para entenderlo. Así también, rompen con la clásica estrategia de preguntas y respuestas.

La línea del tiempo, por su parte, es una estrategia útil para evaluar el dominio del tiempo histórico de la localidad. El alumno debe seleccionar los acontecimientos más relevantes del texto, siguiendo una secuencia cronológica. Sus características constan de tres partes:

1. Construir una recta bidireccional dividida por partes.
2. Seleccionar los periodos o fechas más relevantes de la lectura.
3. En cada uno de los segmentos se apunta la información seleccionada, guardando relación con los periodos.

El gráfico nº17 a continuación muestra cómo luce una línea del tiempo.

Gráfico 17. Línea del tiempo



Elaboración de J. Pimienta (2005)

Por otro lado, la variedad de mapas (físicos, políticos y temáticos) como recurso gráfico auxilian en la comprensión de los contenidos históricos con relación al espacio geográfico. Aportan información concreta de la zona bajo estudio, permiten su localización, apreciar los rasgos del lugar, tales como ríos, paisajes, relieve distancias, distribución de la población vías de comunicación, etc. Á. Linceras (2003) comenta que el trabajo con mapas puede abarcar acciones muy diversas. Entre ellas:

Manejando cartografía de distintos años o periodos: Plantear el análisis de distintas variables (altura; aquellos elementos que orientan sobre las características del clima; la hidrografía; la vegetación; topónimos que cambian o permanecen; construcciones que aparecen o desaparecen de unos mapas a otros; testimonios que reflejan actividades en el sector de la agricultura, ganadería, industria u otras ocupaciones; urbanizaciones, casas aisladas, vías de comunicación, etc.) (p.111).

Además, el profesor Linceras, señala que en el estudio de la historia de la local, la utilización del plano (un mapa a gran escala) refleja las características de su identidad, sus calles, la distribución del espacio, el crecimiento gradual de los barrios, la localización de hitos importantes de la ciudad, así como las distintas proyecciones del trazado urbano a lo largo del tiempo.

En general el trabajo con mapas de la localidad permiten evaluar las destrezas cartográficas que aprenden los alumnos, así como aquellas relativas a la solución de problemas y conocimientos del territorio local.

Por su parte, los materiales multimedia como recurso para evaluar el aprendizaje de la localidad, ofrecen la posibilidad de utilizar diversos medios y sistemas tales como el audio, la ilustración, el video y la tecnología web, para propiciar el aprendizaje de la localidad de manera actualizada, significativa y más clara. Se relacionan con la evaluación de los alumnos en la medida que el profesor modela su uso, y éstos los utilicen como herramienta investigativa. En este contexto, aprenden los contenidos de la localidad, a la vez que desarrollan creatividad y destrezas tecnológicas. A continuación se expone la visión de J. Cabero y G. Mercè (2005) donde se engloba el material gráfico de siguiente forma:

- *La ilustración.* Útil para que los alumnos refuercen los conceptos o completen los contenidos de manera visual; recurso para crear mapas mentales y conceptuales de un tema; centrar la atención de los alumnos, confirmar interacciones, clasificar y distinguir hechos, entre otros.
- *El audio.* Incorporación sonora para proporcionar un ambiente de continuidad narrativa; capta la atención de los estudiantes y motiva sus acciones, desarrolla procesos de identificación y participación; puede utilizarse para enfatizar y personalizar los proyectos. En el caso de la música, genera ambientes psicológicos

predeterminados, son especialmente prácticos y motivadores en función de los objetivos de enseñanza y aprendizaje.

- *El video.* Aumenta la sensación de realismo, mejorando la autenticidad y credibilidad, sintetiza los contenidos y da diversas vías de perspectivas, permiten la contextualización de los contenidos, etc. Especialmente útil para el trabajo cooperativo en la presentación de un proyecto.
- *La tecnología web.* Facilita la ayuda en diversos aspectos: Profundización de los contenidos desde otras ópticas, presentar una gran cantidad de ejemplos que pueden ser utilizados para complementar el aprendizaje, permite acceso a otros materiales adicionales o de aplicación con relación al contenido específico del tema en cuestión; resulta atractivo a los alumnos.

El profesorado no puede perder de perspectiva que utilizar los materiales gráficos para evaluar requiere de establecer una relación con los propósitos y las competencias que desea desarrollar. La profesora L. Lima (2011) propone cómo se pueden convertir los conocimientos históricos en criterios de evaluación. Los mismos, pueden ser adaptados fácilmente a la enseñanza y el aprendizaje de la historia local. En la tabla nº 9 se muestra ejemplos de lo mencionado.

Tabla 9. Conocimientos históricos adaptados a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje

Propósitos	Aprendizajes esperados
Ordenamiento cronológico	Ubican cuando ocurrió el hecho/proceso.
Multicausalidad	Explican por qué ocurrió. Explican las consecuencias en el tiempo.
Cambio y permanencia	Explican los cambios y continuidades en el tiempo
Pasado-presente-futuro	Valoran la relación de los hechos.
Dinámica entre naturaleza, economía, sociedad y cultura	Ubican dónde ocurrió el hecho/proceso. Explican la interacción ser humano-naturaleza. Explican factores físicos/sociales para que los hechos sucedieran en ese lugar.

Información de Lima, L. (2011)

Finalmente, se establece que el docente debe explicar al alumno cómo será evaluado durante la enseñanza y el aprendizaje de la historia local. Comunicar de manera sencilla lo fundamental de obtener este conocimiento, para que ellos encuentren el sentido a lo que estudian y se envuelvan en el proceso. En la medida que esto ocurra, su aprendizaje será significativo y por ende, sus evaluaciones satisfactorias. Además, se precisa comunicar al alumno el para qué se realiza una evaluación diagnóstica, la importancia de la evaluación formativa, el porqué de la evaluación final, y los indicadores para una buena calificación. Así, el estudiante estará más consciente de su papel a lo largo del proceso y podrá tomar decisiones entorno a su desempeño. Por esta razón, se hace imprescindible que el docente discuta con los alumnos qué se espera de ellos en cada actividad, señalando la diversidad de habilidades, conocimientos históricos y actitudes que se deben desarrollar en el transcurso.

En resumen, los materiales gráficos facilitan la evaluación de los alumnos desde diversas áreas. A medida que el estudiante lee, escucha y se expone a materiales visuales, adquiere información y formula ideas. Las relaciones que percibe y las conclusiones a las que llega, pueden ser evaluadas mediante el manejo de materiales gráficos. En efecto, el alumno desarrolla múltiples destrezas de comunicación, de cartográficas, de investigación, de representación gráfica, de tecnología, entre otras. El docente debe planificar una metodología caracterizada por la diversidad de recursos para optimizar la enseñanza y crear ambientes de aprendizaje que favorezcan la evaluación del conocimiento en torno a la historia de la localidad.

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA Y APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 6. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

En la presente investigación se optó por una metodología conducida por un estudio mixto multiniveles, para analizar las dimensiones, que integradas, permitieron apreciar la viabilidad de este proyecto educativo. Estas dimensiones se dividen en dos: la necesidad de materiales didácticos dirigidos a la enseñanza y el aprendizaje de la historia local, y la escasez de conocimientos y pertinencia estudiantil con relación a la misma. El problema se desprende de 2 poblaciones distintas. Ambas fueron abordadas para el entendimiento cabal de las variables de estudio.

La metodología utilizada para abordar el estudio se lleva a cabo mediante tres fases de investigación. La primera, consistió de entender las partes que componían el problema de investigación: los profesores y los alumnos. La segunda, radicó en la búsqueda de información, estudio de documentos y construcción de recursos y materiales didácticos. A través del análisis de los resultados de la primera y la segunda fases, se estuvo en posición de planificar la tercera fase del estudio. La tercera fase, se realiza en condiciones reales del aula, mediante la implantación de una guía didáctica dirigida a la enseñanza y el aprendizaje histórico de la ciudad de Río Grande. Esta fase, requirió desviar el diseño original de investigación para responder a la complejidad del problema bajo estudio. El insertar la guía didáctica como un nuevo instrumento, significó evaluar su eficacia en el aprendizaje.

A continuación, se presenta la descripción de cada fase investigativa según el enfoque correspondiente para cada etapa de estudio. Esta sección comprende: el diseño, la población, la muestra, el procedimiento, la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos, y el análisis de éstos.

1. DISEÑO

Con el propósito de responder a los objetivos de investigación, se selecciona y desarrolla el diseño. En principio, se optó por un diseño multiniveles para analizar la diversidad de dimensiones del problema. Los diseños multiniveles, son estudios mixtos que se distinguen porque el entendimiento del problema de investigación proviene de diferentes segmentos poblacionales y no de una sola perspectiva (O. Ponce, 2011, p. 95). Por tanto, se decide recurrir a diferentes muestras y fuentes de información para estudiarlo, entenderlo y buscar solucionarlo.

Tras el estudio de la primera fase de investigación, el análisis del problema y sus posibles soluciones, se modifica el diseño. Para realizar una verdadera aportación al campo educativo e investigativo de Puerto Rico, el diseño de una investigación de carácter descriptivo resultó la alternativa que mejor se acoplaba a la necesidad de estudio. El diseño descriptivo se enmarca dentro del paradigma metodológico emergente en la Investigación Educativa: la Investigación de Diseño. La *investigación de diseño* o *investigación de desarrollo* (Developmental Research) pertenece a un campo multidisciplinar que estudia el aprendizaje y la enseñanza e incluye diversas disciplinas: la antropología, la psicología educativa, la sociología, la neurociencia, así como las didácticas específicas, entre otros campos (Molina M., Castro E., Molina J. y Castro E., 2011). Por su parte, J. Confrey (2006), explica este tipo de estudios como investigaciones de prácticas educativas, provocadas por el uso de un conjunto de tareas curriculares noveles, cuidadosamente secuenciadas, que estudian como algún campo conceptual o conjunto de habilidades e ideas son aprendidas mediante la interacción de los alumnos bajo la guía del profesor.

Más allá de crear diseños efectivos para algún aprendizaje, se persigue explicar por qué el diseño funciona y sugerir formas en los cuales puede ser adaptado a nuevas circunstancias. Se incluye y refleja un compromiso para entender las relaciones existentes entre teoría educativa, práctica e instrumentos (ya sean recursos didácticos o herramientas conceptuales). Esto es posible porque al mismo tiempo que se estudia el proceso de aprendizaje, se analizan los modos mediante los cuales éste se sustenta y se organiza (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer y Schauble, 2003; Cobb y Gravemeijer, 2008). Este tipo de investigación tiene potencial para hacer progresar las teorías del aprendizaje y enseñanza en situaciones complejas y conduce a conocimiento empíricamente fundamentado, útil en la toma de decisiones instructivas dirigidas a promover y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Así

mismo, aporta información sobre el diseño instruccional, que sirve de guía para otros diseños (Cobb et al, 2003; DBRC, 2003; Kelly, Baek, Lesh y Bannan-Ritland, 2008).⁶⁹

Finalmente, se determinó que el diseño de la investigación integraría un estudio mixto de fases paralelas.⁷⁰ El enfoque se caracteriza por lo cualitativo y lo cuantitativo en su metodología. La combinación de ambos enfoques ocurre en tiempos similares o no muy distantes uno del otro. La fase cuantitativa examina los aspectos objetivos (adquisición de conocimiento), mientras que la fase cuantitativa examina los elementos subjetivos (motivación y experiencia).

2. LA MUESTRA. TIPOLOGÍA, REPRESENTATIVIDAD Y SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES

En los estudios multiniveles cada muestra se realiza para entender un aspecto diferente del problema de investigación. El muestreo puede evolucionar en dos fases: la selección de una muestra de criterio para recolectar datos de preguntas específicas en cada fase del estudio y con cada muestra; y la selección de nuevas muestras de criterio en cada fase para adentrarse a nuevos hallazgos (O. Ponce, 2011, p.124).

La primera fase del estudio consiste de dos ámbitos distintos (estudiantes y profesores). Uno de los grupos constó de 32 profesores, divididos en 2 conjuntos. La selección de los participantes fue una de no probabilidad⁷¹, conducida por 2 criterios: la disciplina impartida (estudios sociales e Historia) y el nivel de enseñanza (Secundario). El primer grupo constó de 12 docentes pertenecientes a la Sociedad Puertorriqueña de Educadores e Investigadores en Historia y Estudios Sociales (SEDINHES).⁷² El segundo

⁶⁹ Cita en Molina M., Castro E., Molina J. y Castro E., 2011, pp. 2-3.

⁷⁰ Fases paralelas se refiere a que ambos enfoques (cualitativo y cuantitativo) de investigación se conducen en tiempos similares. (Ponce, 2006, p. 80.)

⁷¹ No probabilidad se refiere al muestreo que se hace con algún objetivo (O. Ponce, 2006, p. 90).

⁷² La encuesta se realizó en Caribbean University, Recinto de Carolina. Se convocó a profesores participantes en una conferencia. SEDINHES es una organización que integra profesores de Estudios sociales e Historia con fines investigadores y didácticos.

grupo, fue constituido por 20 profesores.⁷³ Ambos grupos trabajan para el Departamento de Educación de Puerto Rico y provienen de distintos distritos escolares. Resulta pertinente exponer que 6 de los profesores encuestados, laboran en el municipio de Río Grande.

Por otro lado, los participantes que representan la población estudiantil fueron conformados por 630 alumnos pertenecientes al nivel Secundario. De ellos, 378 corresponden a la escuela Intermedia y 282 a la escuela Superior.

Es importante mencionar que 77 sujetos del total de participantes de la escuela Superior, representan la muestra (nueva) con la que se culmina el estudio. La fusión de muestras, solo cumplió con el objetivo de conocer los indicadores que podrían explicar la magnitud del problema de investigación. En este sentido, con la extensión de la encuesta al nivel Intermedio, se pretendió conocer si el problema era una situación similar en otros escenarios y niveles educativos. Más importante aún, cuando los alumnos del nivel Intermedio culminan sus estudios y pasan a nivel Superior. No obstante, para evitar alguna confusión en este aspecto, se separa el alumnado y se identifican entre el resto de los participantes para el análisis correcto del estudio.

Aclarado este aspecto, se está en posición de describir la muestra seleccionada para la tercera fase de la investigación. La misma, consistió de 77 alumnos entre las edades de 14,15 y 16 años que cursaban el décimo grado de la Escuela Superior Casiano Cepeda, localizada en Río Grande, Puerto Rico. Ésta se caracterizó por ser una muestra de no probabilidad cuyos participantes fueron escogidos por conveniencia de accesibilidad. Las decisiones de agrupamiento y de organización vienen dados por la dirección, y por las normas curriculares del Programa de Estudios Sociales. Así, la muestra está conformada de 4 grupos de alumnos que tomaron el curso de *Puerto Rico: transformaciones contemporáneas y su realidad actual*. Éstos, se encontraron en estrecha vinculación con la investigadora, debido a que es profesora en el centro seleccionado para la investigación. En efecto, su posición es de profesora-investigadora teniendo conocimientos de los perfiles socioculturales del estudiantado y el nivel académico impartido.

⁷³ La muestra fue recopilada en un adiestramiento del Departamento de Educación de Puerto Rico. Dirigido por el Programa de Estudios Sociales. Este fue Se llevó a cabo en el Hotel Sheraton, en San Juan, PR.

3. RECOPIACIÓN DE DATOS

El diseño multinivel que se implementa, integra instrumentos y estrategias para generar datos cuantitativos y cualitativos. Se lleva a cabo mediante la organización del problema de investigación e hipótesis principales de estudio, con las preguntas de los instrumentos y las técnicas de investigación. La presente sección describe la metodología utilizada para la recolección y complementación de datos mixtos. Estos son: instrumentos, validez y procedimientos cuantitativos, junto a las técnicas de investigación, procedimientos y validez interna⁷⁴ cualitativa.

Para medir los atributos cuantitativos del estudio, se construyen cuatro instrumentos que son administrados según las fases de investigación. Cada una de estas fases, conlleva sus propios objetivos y procesos. La primera fase, consta de encuestas. La segunda fase, de un proceso investigativo de análisis de información y documentos, más la construcción de una guía didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudad. La tercera fase, consiste en la administración de Pre y post prueba, rúbricas de evaluación y un cuestionario final con preguntas cerradas. Además, al concluir el estudio, se añade un cuestionario no planificado con el fin de corroborar observaciones realizadas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, el área cualitativa del estudio, se caracteriza por diversas técnicas de recopilación de datos y estrategias. Al igual que los instrumentos cuantitativos, se utilizan según la fase, y conllevan de objetivos y de procesos. Entre las técnicas manejadas se encuentran: el cuestionario con preguntas abiertas, las notas de campo y observaciones, el análisis de documentos y técnicas de avalúo.⁷⁵

⁷⁴ Validez interna se refiere a la correspondencia entre los datos recopilados y el problema que se investiga (O. Ponce, 2011, p. 153).

⁷⁵ El avalúo es un proceso mediante el cual se recopila información a través de diversas actividades en la sala de clase con el propósito de dar un seguimiento al aprendizaje (Vera, 2000, citado por J. Orengo, 2005). En la investigación el avalúo se utiliza para recoger datos cualitativos mediante una variedad de técnicas que permiten obtener información sobre cómo y qué aprende el alumno.

Al tratarse de un diseño de fases paralelas, la descripción de los procedimientos cuantitativos y cualitativos se integra según las fases correspondientes. Ambos enfoques de investigación se integran en sus elementos medulares permitiendo la triangulación de datos.⁷⁶

3.1. Primera Fase de Estudio

Los instrumentos utilizados de carácter cuantitativo se construyen para medir específicamente lo que se deseaba medir. La primera fase de estudio, consistió de la realización de dos encuestas. Previo a la implantación de las encuestas, se consulta información especializada en el tema con el fin de minimizar errores y aumentar la confiabilidad de los instrumentos. Una de ellas se realiza con fines exploratorios y fue dirigida a los docentes. Su propósito consistió en indagar en el problema de investigación y recopilar información. La otra, se ejecuta con fines explicativos y fue suministrada a estudiantes. El objetivo principal era establecer explicaciones de causa y efecto que ayudaran a comprender mejor el problema de investigación. Así, se administran dos cuestionarios sencillos para establecer correlaciones entre estudiantes y profesores. Es decir, evaluar la posibilidad de que existiera alguna relación entre la práctica del profesorado y la ausencia de conocimientos e interés de los alumnos en la historia local. De esta forma, se construyó una encuesta para cada grupo.

3.1.1. Encuesta al Alumnado

Para evitar errores en la investigación se considera indispensable realizar un ensayo o prueba piloto previa a la aplicación oficial. Resulta importante porque el estudio piloto facilita la identificación de posibles modificaciones del contenido, proporcionando la visión de errores en la prueba y generando nuevas ideas o formas de mejorarlo. Además, permite tener un panorama general de cómo será la administración del instrumento.

El cuestionario piloto, se administró a un grupo de 26 alumnos del décimo grado de la escuela Superior. Éste se realizó al finalizar el año escolar 2011-2012. El año escolar previo a la investigación en cuestión. Los alumnos fueron orientados sobre los propósitos del

⁷⁶ Consiste del ejercicio de buscar patrones entre los datos recopilados que permitan al investigador identificar características o manifestaciones en los fenómenos que investiga (O. Ponce, 2011, p. 133).

cuestionario piloto. El cuestionario, constó de 6 preguntas cerradas donde debían escoger una de dos contestaciones, clasificadas entre sí o no. Con este ejercicio se detectaron los fallos del instrumento, debido a que 4 estudiantes manifestaron que recordaban haber realizado proyectos con relación a la historia local, pero que no tomaron clases de ello. O sea, se les envió a realizar tareas como parte de una evaluación final, pero no se relacionaron los proyectos con el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Otros 3 alumnos, indicaron que les habían enseñado aspectos relacionados con la localización de Río Grande, pero en momentos donde se trabajó con otros temas relacionados a la ubicación de los pueblos de Puerto Rico. En consecuencia, el grupo se dividió entre aquellos que habían tomado algunos aspectos relacionados con la historia de la localidad y en los que no habían tenido experiencias educativas al respecto. Por lo que hubo estudiantes que no podían escoger entre un sí o un no definitivo. Bajo estas observaciones, se optó por cambiar la forma en que se dirigían las respuestas para la encuesta oficial de la investigación. Así, se estableció tres contestaciones caracterizadas por la exposición a experiencias educativas, catalogadas entre las alternativas nada, poco o mucho.

Tras la modificación del instrumento, se estuvo en posición de administrar la encuesta según la fase de investigación correspondiente. Como se mencionó la primera fase constó de 583 estudiantes y la tercera fase de 77 alumnos. Ambos de escuela Secundaria. El ejercicio tuvo como objetivo conocer las experiencias educativas de los alumnos en torno a la historia de su localidad, el conocimiento de ella y el interés e identificación con el tema. Para ello, se realizó un cuestionario compuesto de 6 preguntas cerradas dirigidas a las áreas de conocimiento, enseñanza y actitudes. Éstas se caracterizaron por un vocabulario de fácil entendimiento. El alumnado debía escoger una de tres respuestas según su exposición a la enseñanza de historia local. Se catalogaron entre nada, poco o mucho. La tabla nº 10 a continuación resume las partes del cuestionario y sus objetivos.

Tabla 10. Encuesta al alumnado

Partes del Cuestionario	Número de Preguntas	Objetivos
1. Conocimiento, enseñanza y actitud hacia la historia local.	6 preguntas cerradas (dicotómicas)	<ul style="list-style-type: none">- Obtener información el grado de conocimientos de la historia local.- Conocer el grado de identificación del alumno hacia el lugar donde vive.- Conocer el grado de exposición a la enseñanza y el aprendizaje de la historia local.- Conocer el grado de actitud hacia el aprendizaje de la historia sociocultural.- Conocer el grado de motivación e interés hacia la enseñanza de la historia local.- Obtener información para poder corroborar datos obtenidos en la encuesta de profesores.

3.1.2. Encuesta al Profesorado

La encuesta dirigida a profesores requirió adentrarse al estudio de leyes que sustentan la educación del país y al análisis de documentos normativos para la labor docente.⁷⁷ Este ejercicio, previo a la encuesta, permitió añadir confiabilidad al instrumento y validez al proceso.⁷⁸ Así mismo, facilitó la creación de las preguntas del cuestionario dirigidas al cumplimiento del objetivo de la encuesta.

⁷⁷ Los documentos normativos para la labor docente se refiere a Cartas Circular del Programa de Estudios Sociales, Marco Curricular del Programa de Estudios Sociales, Estándares y Expectativas de enseñanza, Proyecto de Renovación Curricular: fundamentos Teóricos y Metodológicos, etc.

⁷⁸ La confiabilidad del instrumento se refiere a si el instrumento es consistente midiendo lo que se supone que mida. Mientras que la validez del proceso se refiere a que los procedimientos empleados están en armonía con el objetivo del estudio (Ponce, O. 2011, p.130).

La encuesta proporcionada al profesorado, tuvo como objetivo conocer la práctica docente, la existencia de conocimiento entorno a la Ley Núm.88,⁷⁹ la necesidad de materiales, y conocer las opiniones o comentarios docentes con relación al tema. El cuestionario consta de una primera parte con 6 preguntas cerradas para medir situaciones concretas. Al final de la hoja se provee un espacio para comentarios. La tabla n° 11 a continuación resume las partes del cuestionario y sus objetivos.

Tabla 11. Encuesta al profesorado

Partes del cuestionario	Número de Preguntas	Objetivos
1. Estado de la enseñanza de la historia local.	6 preguntas cerradas (dicotómicas)	<ul style="list-style-type: none">- Conocer la existencia de necesidades (recursos, materiales, conocimientos) en el profesorado con relación a la historia local.- Conocer la orientación y práctica docente con relación a la enseñanza de la historia local.- Obtener información para poder corroborar resultados obtenidos en la encuesta de estudiantes.
2. Práctica docente	Espacio abierto	<ul style="list-style-type: none">- Conocer qué procedimientos utiliza el docente para enseñar la historia local.
3. Comentarios u opiniones sobre el tema.	Espacio abierto	<ul style="list-style-type: none">- Conocer la opinión del profesorado sobre la historia local.

Elaboración propia

Ambos cuestionarios, cumplieron con el objetivo de extraer información para la verificación la hipótesis principal del estudio.

⁷⁹ Ley que orienta el currículo de Historia de Puerto Rico hacia la enseñanza de la historia local donde se localiza el centro educativo.

3.2. Segunda Fase de Estudio

La segunda fase de la investigación se establece como un elemento⁸⁰ del conglomerado teórico que proporciona información sobre el fenómeno que se investiga (Ponce, 2006). Tiene como objetivo proveer al profesorado un marco teórico desde un contexto conceptual e histórico que contribuya con los conocimientos de la práctica educativa. El área correspondiente a la necesidad de materiales y conocimientos didácticos dirigidos a la enseñanza y el aprendizaje de la historia local, requirió del estudio de información especializada en el área de psicología educativa, didáctica e historia. Con este análisis, se desarrolla un marco teórico centrado en las variables de estudio. El estudio bibliográfico con base científica proporciona el conocimiento necesario para el desarrollar una planificación estructurada que contempla estrategias y técnicas de enseñanza para el aprendizaje de la historia local.

Las fuentes recopiladas para el estudio de la localidad son constituidas por documentos históricos clasificados como documentos personales⁸¹ y documentos oficiales.⁸² Ellos facilitaron datos físicos y visuales⁸³ sobre el tema.

Los procesos que figuraron en esta etapa consisten de una extensa investigación. Conllevó la búsqueda exhaustiva de información que permitiera hallar datos históricos de la localidad de Río Grande. La localidad, carece de biblioteca municipal y de documentos de fácil acceso que faciliten la enseñanza y el aprendizaje de su historia. Las circunstancias demandaron de un plan de acción con múltiples ramificaciones, entre ellas:

- Reuniones con personal administrativo de la Alcaldía de localidad.⁸⁴
- Investigación en la Junta de Planificación de Puerto Rico.

⁸⁰ Un elemento es una unidad de estudio de donde se consigue información sobre el fenómeno que se investiga. En los estudios sociales o pedagógicos, los elementos de estudios son constituidos por personas, grupos, escuelas, comunidades o documentos.

⁸¹ Documentos personales se refiere a textos que fueron escritos o registrados para propósitos privados (Quiroz, C., Merino, C., Stronguilo, P., 2006, p. 146).

⁸² Documentos oficiales se refiere a textos de instituciones públicas y privadas (Quiroz, C., Merino, C., Stronguilo, P., 2006, p. 146).

⁸³ Los datos físicos son materiales creados y dejados como legado por personas y que pueden proporcionar información al investigador acerca del fenómeno que se estudia. Mientras que los datos visuales están relacionados con la reproducción gráfica de hechos (Quiroz, C., Merino, C., Stronguilo, P., 2006, p. 146).

⁸⁴ Director de Oficina de Turismo y Cultura: Sr. Martín Matta, Directora de la Oficina de ordenamiento territorial: Sra. Wilbecky Cabrera.

- Investigación en el Archivo General de Puerto Rico: Instituto de cultura puertorriqueña (Sala de Estudio y Referencia, Archivo fotográfico).
- Diligencias relacionadas con autorizaciones para acceder a información histórica.
- Investigación en la biblioteca escolar.
- Investigación en dos bibliotecas pertenecientes a la Universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras: Sala de Colección Puertorriqueña y Sala de Estudios Humanísticos.
- Investigación en Internet.

Posterior a los procesos, se hallan fuentes primarias y fuentes secundarias: fotografías, periódicos, documentos, censos, memorias, entre otras. La unión de la información histórica, el estudio de estrategias didácticas, el análisis de información, etc., facilitaron lo necesario para la construcción de la guía didáctica.

3.3. Tercera Fase del Estudio

La tercera fase del estudio responde a las dimensiones del problema de investigación. Ante los resultados de las encuestas y la evidente carencia de materiales didácticos, se implementa la guía didáctica en condiciones reales del aula. La presente etapa se caracteriza por la investigación educativa. Esta fase, contempla diversos alcances con relación a los objetivos de investigación. Se pone a prueba el instrumento didáctico para verificar su eficacia en el aprendizaje y en la motivación de los alumnos.

Antes de comenzar con la fase experimental en el aula, se solicitan las autorizaciones correspondientes para efectuar la investigación. Es decir, los permisos que otorga la administración escolar. También, se orientó a los padres de alumnos que estarían conformando la muestra del estudio. Se les solicitó el consentimiento para grabar y fotografiar sus hijos en el proceso de enseñanza. Por otra parte, se informó a los alumnos sobre la naturaleza y objetivos del estudio. De esta manera, se mantuvo la ética de investigación.

La investigación en el aula se inició concientizando a los alumnos sobre la necesidad e importancia del conocimiento de historia local para sus vidas. La estrategia consistió de discutir con ellos los resultados de la encuesta. Se proyectó visualmente un resumen de los resultados generales utilizando una gráfica de barras. Este ejercicio tuvo como objetivo principal propiciar la reflexión en torno a la importancia de conocer el lugar al cual pertenecen. Con esta dinámica se pretendió generar un problema (conflicto cognitivo) con necesidad de ser resuelto por los mismos estudiantes. De este modo se trazó el camino para implantar la guía, y a su vez, iniciar un proyecto que motivara a los alumnos a aprender sobre la historia local y a reconstruirla investigando. Así, se generó la inquietud y la responsabilidad de aprender sobre su entorno.

Para indagar en los conocimientos previos que tenían los estudiantes sobre la historia de Río Grande, se realizó una actividad que incluyó una versión modificada de la estrategia de SQA (Qué sé, Qué quiero saber, Qué aprendí)⁸⁵. Adicional, se sumó un estudio de necesidades del aula, con relación a materiales y recursos tecnológicos.

La implantación de la guía curricular demandó una planificación sistemática y coherente, siguiendo los parámetros requeridos por el plan curricular del Departamento de Educación de Puerto Rico. Previo a la implementación, requirió de un estudio de necesidades estudiantiles. Para asegurar la eficacia del aprendizaje, se indagó en los conocimientos que tenían los alumnos sobre la historia local, sus dificultades y en qué nivel se encontraban con relación al método histórico. Antes de implantar la guía, se desarrollaron clases dirigidas al conocimiento de la metodología científica utilizada por los historiadores para reconstruir la historia.

3.3.1. Instrumentos y Técnicas de la Investigación Empleadas en el Aula

La guía didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudad mantiene un enfoque mixto de investigación. La fase cuantitativa, permite medir el efecto de la misma con relación a la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, y la fase cualitativa permite entender el efecto de las estrategias y técnicas utilizadas, en el aspecto motivacional y actitudinal.

⁸⁵ Esta estrategia permite verificar el conocimiento que tiene el alumno o el grupo sobre un tema (J. Pimienta, 2005).

3.3.1.1. Aplicación de Instrumentos Cuantitativos

La parte correspondiente a medir el conocimiento, y la labor de los alumnos conlleva la administración de dos instrumentos cuantitativos: rúbricas de evaluación⁸⁶ y una prueba objetiva de aprendizaje. Las rúbricas responden a la evaluación formativa sumativa (al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje) de los alumnos.

La pre y post prueba, se realizan en dos ocasiones distintas. Antes de comenzar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia local y al concluir ésta. Así, se pretendió medir los aspectos objetivos del aprendizaje. O sea, constatar si hubo algún cambio en el aprendizaje de los alumnos después de implantar la guía didáctica. La prueba consistió de dos partes, con un total de 32 ejercicios. La primera, constó de 11 ítems y midió los conocimientos del espacio geográfico (topografía, ríos, localización, barrios, etc.). La segunda parte, midió los conocimientos históricos (fundación, patrimonio, evolución, etc.) y socioculturales (actividades culturales, socioeconómicas, vida cotidiana, etc.) a través de 20 ítems. La prueba se clasifica como de alternativas múltiples. En la misma, se presenta una pregunta o aseveración y el estudiante debía escoger en una serie de opciones como alternativa para seleccionar la contestación correcta (Orengo, 2005, p. 11).

Al concluir la tercera fase de investigación, se administra un segundo cuestionario. Este pretendió recoger información que asistiera con el análisis de rechazar o aceptar las hipótesis del estudio. El instrumento constó de dos partes. La primera parte, tuvo como objetivo conocer las preferencias y experiencias con relación a las actividades de aprendizaje. Consistió de 5 secciones identificadas por letras. La sección A muestra las estrategias y técnicas utilizadas en la investigación. La sección B presenta las actividades de avalúo (actividades para evaluar el aprendizaje) que integran las unidades didácticas. La sección C expone los recursos educativos que utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, la sección D enumera las destrezas de contenido que se desarrollan durante el estudio de la localidad. Los alumnos debían seleccionar 5 opciones que mejor expresaran su preferencia y experiencia de aprendizaje en cada una de las secciones. La segunda parte del cuestionario, consta de 7 preguntas cerradas y 1 pregunta abierta. En las preguntas cerradas los alumnos debían escoger 1 de 3 opciones (poco, regular, mucho), mientras que en la

⁸⁶ La rúbrica es una técnica utilizada para determinar qué criterios se van a evaluar y cómo se van a valorizar. Se puede utilizar como técnica tanto en la evaluación formativa como en la sumativa (J. Orengo, 2005, p.34)

pregunta abierta debían establecer su opinión respecto a la experiencia de investigación y exponer el porqué de su pensamiento.

El cuestionario final, no planificado, se creó con el objetivo de sustentar las observaciones y las reflexiones realizadas en el aula. Es decir corroborar si los datos cualitativos eran acertados. A medida que transcurría la investigación se observó que los alumnos adquirirían destrezas y niveles de pensamiento complejos que cada vez aplicaban con mayor facilidad. Por tal razón, se añade la sección catalogada como E. En ella se pregunta a los alumnos sobre los niveles de pensamiento (Norman Weeb) que entienden haber desarrollado.

3.3.1.2. Aplicación de Técnicas Cualitativas

En la tercera fase de investigación las técnicas y las estrategias cualitativas, tienen una importancia fundamental porque comprenden el registro de patrones conductuales y experiencias de los alumnos en el diario (Quiroz, C., Merino, C., Stronguiló, P., 2006). Se seleccionó la técnica de observación semi-estructurada. Ésta facilitó la observación directa de los participantes, proporcionó experiencias de primera mano, propició una medición relativamente objetiva del comportamiento, entre otras. Con esta técnica se pretendió observar el comportamiento de los alumnos frente las estrategias de enseñanza y las dinámicas que ocurrían una vez iniciada la tarea. Para ello, se realizó notas de campo y registro de incidentes, durante el desarrollo de las clases y al finalizar las mismas.

La guía de observaciones se construye luego de realizar un estudio sobre el tema como estrategia de investigación. Esta orientación dirigió la observación hacia tres aspectos: el cuándo se efectuaría, el qué registrar y el cómo hacerlo. Las observaciones se realizaron durante el desarrollo de las clases y a la hora de los estudiantes laborar. Para el registro de conductas, o sea, el qué observar, se efectuaron observaciones dirigidas por categorías definidas y asociadas con indicadores objetivos. Los indicadores fueron clasificados entre: *motivación, dificultades de aprendizaje, trabajo cooperativo, labor diaria y participación en clase*. Ello, conllevó tres elementos: la descripción de los acontecimientos diarios, la

interpretación del investigador y las interpretaciones de los sujetos.⁸⁷ Las anotaciones de los acontecimientos diarios se llevaron a cabo mientras los alumnos realizaban su labor (anotaciones cortas del proceso inmediato) y durante la hora de capacitación⁸⁸ del investigador (descripciones más extensas). De esta forma, se estableció el proceso de registro de datos desde una posición de observador participante⁸⁹, se anotó los datos diariamente en un cuaderno y en una hoja de observaciones, se realizaron interpretaciones y reflexiones generales de lo observado. Las notas recogidas guardaron relación directa con los temas de las unidades bajo estudio, las estrategias, las actividades y el aprendizaje observado en los alumnos. A continuación en la tabla n° 12 un ejemplo del instrumento de observación.

⁸⁷ Las interpretaciones de los sujetos se refiere a las conversaciones informales entre el investigador y los alumnos. Es decir, las experiencias y perspectivas de los alumnos con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje.

⁸⁸ La hora de capacitación es el periodo disponible del profesorado para realizar tareas relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso del investigador, era el último periodo de su jornada laboral. Esto resultó ideal, porque permitió hacer la síntesis del día.

⁸⁹ El observador participa un momento dentro del grupo para explicar las instrucciones, dar a conocer la naturaleza del estudio y recoger información.

Tabla 12. Instrumento para la observación en clase

Hoja de Observaciones						
Fecha / Grupo	Unidad / Tema	Estrategia / Técnica	Actividad de evaluación	Observaciones / Categorías	Observaciones generales	Comentarios / aspectos a mejorar
				<input type="checkbox"/> Motivación		
				<input type="checkbox"/> Labor diaria		
				<input type="checkbox"/> Participación		
				<input type="checkbox"/> Trabajo en equipo		
				<input type="checkbox"/> Dificultades de Aprendizaje		
				<input type="checkbox"/> Motivación		
				<input type="checkbox"/> Labor diaria		
				<input type="checkbox"/> Participación		
				<input type="checkbox"/> Trabajo en equipo		
				<input type="checkbox"/> Dificultades de Aprendizaje		

Elaboración propia.

Otra técnica cualitativa, que complementa la observación, fue el uso ocasional de cámara de grabación y cámara fotográfica. La primera, se utiliza al inicio de cada unidad didáctica, para recoger impresiones y comportamientos. La segunda, como parte de una estrategia motivacional. Las fotografías de los alumnos durante el proceso de investigación fueron exhibidas en el aula.

La guía didáctica integra actividades y ejercicios de avalúo que se utilizan como técnicas cualitativas para evaluar la labor estudiantil, la construcción del aprendizaje, la motivación e intereses particulares, y la efectividad del proceso. La diversidad de técnicas integra: organizadores gráficos, mapas conceptuales, tablas comparativas, mapas y planos, preguntas y respuestas, trabajos tecnológicos, entrevista oral, investigaciones, reflexiones diarias, entre otros. A su vez, la labor realizada formó parte de un proyecto colaborativo (Portafolio Archivo). Éste consistió de una carpeta de aprendizaje que simuló un archivo

histórico constituido por documentos, actividades de avalúo, labor diaria, evidencia de reconstrucción histórica, etc. Al finalizar la guía didáctica el alumno pudo observar su creación en clase y con ello su formación durante el transcurso de la investigación.

A continuación el gráfico n° 18 presenta el resumen de las fases aquí expuestas según los procesos e instrumentos para la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos.

Gráfico 18. Resumen de instrumentos, técnicas y estrategias cuantitativas y cualitativas por fase de investigación



Elaboración propia

4. VALIDEZ DE ESTUDIO

Los estudios que recopilan datos cuantitativos y datos cualitativos deben cuidar de la validez de los mismos, por esta razón se recurre a varios procesos. La validez de un estudio mixto comienza por el problema de investigación y cómo éste guía la combinación de enfoque de investigación (O. Ponce. 2011, p.156).

Para mantener la validez interna y externa⁹⁰ se prestó atención a la planificación y la conducción del estudio, lo cual consistió en:

- *Validez conceptual del problema.*⁹¹ Para la planificación del estudio, se tomaron las medidas necesarias para asegurar que el diseño mixto fuera la mejor forma de abordar el problema de investigación. De este modo se estudiaron las partes del problema y se establecieron las propiedades objetivas y subjetivas del mismo. Es decir, se evaluó si la complejidad del problema de investigación manifestaba la necesidad de ser investigado a través de la integración de ambos enfoques. El análisis utilizado es visible en la integración de los instrumentos y las estrategias para recopilar datos mixtos.
- *Validez operacional del problema.*⁹² Para cuidar la validez operacional del problema, se realizó lo propio para estudiar las propiedades objetivas y subjetivas del mismo. Desde este contexto, se desarrolla una logística que responde a las demisiones del problema de investigación. Los instrumentos y las estrategias del estudio, estuvieron sustentados por un marco conceptual dirigido a la población que se deseaba estudiar, según la particularidad o necesidad de estudio. De manera que se pudo establecer la existencia de correspondencia entre los datos recopilados y el problema de investigación.

⁹⁰ Validez externa significa la tangencia que tiene los datos del estudio para explicar problemas o situaciones similares en otros escenarios educativos no considerados en la muestra de estudio (escuelas, aulas, distritos escolares, etc.). (Ponce, 2011, 153).

⁹¹ La validez conceptual se refiere al concepto medular del estudio: el problema de investigación. Si la naturaleza del problema amerita un enfoque mixto de investigación (Ponce, 2011, p.156).

⁹² Validez operacional del problema se refiere a cuán válida, definidas y precisas son las propiedades subjetivas y objetivas del problema. Si la definición del problema y sus propiedades no corresponden con su naturaleza, difícilmente se generan datos confiables (Ponce, 2011, 157).

- *Validez metodológica inicial.*⁹³ Tras evaluar la diversidad de diseños de investigación existentes, se selecciona desde el comienzo el diseño que más se adecuaba al estudio del problema de investigación. En principio, el diseño multiniveles resultó la mejor opción. Sin embargo, el proceso investigativo requirió de un cambio de diseño para la tercera fase del estudio.

La conducción del estudio: validez del proceso de investigación.

- *Efectividad metodológica del proceso.*⁹⁴ Para cuidar de la validez del proceso de investigación, se aseguró la conducción de los pasos desde el comienzo del estudio. En este sentido, se siguieron tres consideraciones de los expertos en el tema para evaluar la efectividad de integración de enfoques. Éstas fueron: la lógica del muestreo, la correspondencia de instrumentos y técnicas de recopilación de datos, y los procedimientos de investigación. La lógica del muestreo utilizada, responde a la recopilación de datos para el análisis del problema. Como se señaló anteriormente, partió de dos grupos distintos, cuyas características debían ser estudiadas de manera separada para la comprensión de las dimensiones del problema. Por otra parte, tras los resultados encontrados en la primera fase, se consideró la desviación del diseño original e iniciar un diseño de investigación que permitiera encontrar una solución al problema. Esta modificación al estudio, requirió insertar nuevos instrumentos, estrategias y técnicas de investigación.

A través de los procesos explicados, se intenta crear las condiciones necesarias para mantener la validez del diseño de investigación. Se estudiaron los pasos a seguir, y se tomaron las decisiones que mejor se ajustaban al estudio. Así pues, para la validez interna se crearon varios grupos para ser comparados, se efectuaron varias mediciones, y se controlaron los sucesos internos y externos que pudieran afectar los resultados. Para la validez externa, se formaron grupos heterogéneos diferenciados por niveles y grados escolares en contextos

⁹³ Validez metodológica inicial se refiere a la pertinencia del diseño mixto de investigación que se selecciona para aproximarse de manera directa al problema.

⁹⁴ Efectividad metodológica del proceso se refiere a las decisiones que debe tomar el investigador cuando debe desviarse de su diseño inicial de investigación. Por lo que la validez depende de la cadena de pasos que adopta el investigador para responder a situaciones inesperadas del estudio mixtos.

temporales y espaciales. Se mantiene la validez de constructo⁹⁵ al emplear varias técnicas de obtención de información investigativa en la tercera fase del estudio.

5. ANÁLISIS DE DATOS MIXTOS

El análisis de datos mixtos sigue el mismo proceso que los estudios cuantitativos y cualitativos, solo que conlleva el análisis de ambos, para luego organizarlos y combinarlos con el fin de evidenciar cómo un estudio valida el otro o cómo le apoya. De esta forma, se codifica y se describe los datos recopilados, se analiza e interpreta los resultados, identificando la manera de comunicarlos según las fases correspondientes del estudio.

Para analizar los datos cuantitativos se utilizan técnicas sencillas de estadísticas (medidas de tendencia central / media), que proporcionaron la organización y el resumen de los resultados para ser interpretados y analizados. Los valores recopilados en las encuestas fueron insertados en la hoja de datos preparada con el programado Microsoft Excel 2010. Según la codificación de las preguntas se determinó cómo se comportaron los grupos bajo estudio. Este procedimiento permitió identificar los patrones y contabilizar las respuestas. Una vez contabilizadas las respuestas, se estuvo en posición de estimar los por cientos de los datos recopilados. Se establecieron comparaciones entre grupos y el valor estadístico significativo.⁹⁶ El uso de tablas y de gráficas facilitó el análisis de los datos del estudio y en el análisis de relaciones entre las variables conocimiento y enseñanza. Este estudio permitió analizar los datos a la luz de la hipótesis principal.

Para el análisis de datos cualitativos se utiliza el método inductivo analítico “Este análisis consiste en identificar patrones en los datos que se recopilan” (Ponce, 2006, p.38). Así, el estudio consistió en identificar patrones en los datos recopilados tras las observaciones

⁹⁵ Validez de constructo fue utilizada por el investigador para evaluar el desempeño de los sujetos con el instrumento para inferir la posesión de ciertos rasgos o características subjetivas (actitud hacia la historia local, la satisfacción con el aprendizaje adquirido, etc.).

⁹⁶ Valor estadístico significativo se refiere a si los hallazgos del investigador determinan que lo que encontró fue real y no casualidad (Ponce, 2006, p. 105).

y las opiniones. Éstos, fueron analizados tras otorgarle categorías⁹⁷. Se empleó el uso de tablas como técnica para recopilar datos, poder compararlos e identificar patrones en ellos.

Para estudiar los datos provenientes de cuestionarios se adaptaron las preguntas a la tipología de análisis. De esta forma, las preguntas con respuestas abiertas fueron evaluadas con un análisis cualitativo. Se realizó una lectura en detalle de las respuestas proporcionadas por los alumnos y los profesores. Fueron clasificadas según los comentarios y opiniones expuestas y se evaluó el aspecto en común. Para ello, desarrolló una tabla y valoró la frecuencia con que se repetían las ideas.

Una vez analizados los datos cuantitativos y los datos cualitativos, se organizaron los resultados y se combinaron. Esto, mediante la técnica de triangulación. Se comenzó por la comparación de datos en las encuestas y los datos de las observaciones. Se estudió los datos en relación con otros resultados encontrados en los instrumentos diagnósticos del aprendizaje. Para evaluar la efectividad de la guía en los aspectos objetivos, se analizaron los instrumentos de evaluación formativa, los resultados de las post-prueba y los cuestionarios. Por otra parte, para analizar los datos subjetivos, se recurrió a las anotaciones diarias, reflexiones y observaciones. Estos fueron comparados con las opiniones y experiencias expresadas por los alumnos en la encuesta final y en los trabajos de avalúo. De esta manera se consiguió extraer datos complementados⁹⁸ que permitieron confirmar sistemáticamente los datos mixtos para asegurar la validez de los hallazgos.

6. Contexto Local de Estudio: Aspectos de Organización y Resumen del Entorno Social, Económico y Académico de la Escuela y la Comunidad Escolar

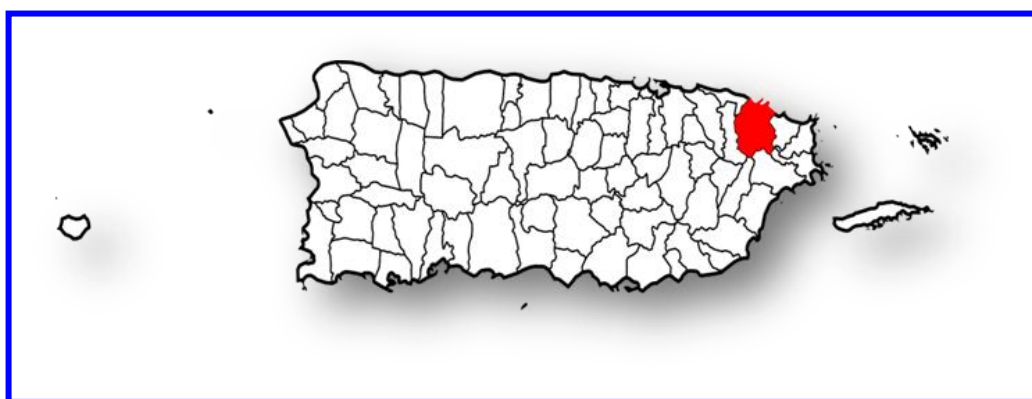
La ciudad de Río Grande se encuentra situada al este de Puerto Rico, en la región denominada Llanos costaneros del norte (Gráfico n° 19). Su territorio cuenta con 61 millas

⁹⁷ Una categoría podría describirse como una etiqueta que el investigador pone en sus datos porque agrupa, describe y/o resume un patrón de manifestación y/u orden en estos. Estos patrones se repiten una y otra vez, permiten también identificar diferencias entre los datos (Ponce, 2006, p. 38).

⁹⁸ Datos compuestos de información cuantitativa y cualitativa que resultan de las preguntas integradas en los instrumentos y técnicas de investigación de estudio (Ponce, 2011, p.88).

cuadradas, para un total de 40,075 cuerdas, con una altura promedio de 30 pies sobre el nivel del mar. Para el censo 2010, su población se estimó en 55,062 habitantes. El municipio cuenta con 17 escuelas del Sistema Público, siendo once Elementales, cuatro Intermedias y dos Superiores.

Gráfico 19. Localización de Río Grande Puerto Rico



La Escuela Superior Casiano Cepeda está ubicada en la carretera 959 kilómetro 2 Barrio Ciénaga Alta en Río Grande. La matrícula del alumnado se distribuye de la siguiente manera: 115 estudiantes en décimo, 82 en undécimo y 95 en el duodécimo. La cantidad total de estudiantes matriculados es de 292 (148 varones y 144 féminas). De esta matrícula 29 estudiantes son participantes del Programa de Educación Especial.

La matrícula está atendida por el siguiente personal: Una Directora Escolar y una Facultad de 25 maestros que se compone de 3 maestros en cada área académica, 1 maestra de Bellas Artes, 1 de Teatro, 2 maestros de Educación Física, 2 maestras de Educación Comercial, 2 maestras de Educación Especial, 1 maestra de Salud, 1 maestra de Paternidad Responsable y 1 maestra Bibliotecaria. El Personal de Apoyo consiste en 1 Trabajadora Social, 1 Consejera, 1 Oficinista, y 4 Empleadas de Comedores. A este personal se le suman 2 Conserjes y 1 Guardia Escolar⁹⁹.

⁹⁹ Plan comprensivo Escolar. Escuela Superior Casiano Cepeda (2013-1014).

Los estudiantes provienen de diversos sectores del municipio de Río Grande. El 81% de las familias están clasificados “bajo el nivel de pobreza”. El 49% de las madres, los padres y los encargados han completado el cuarto año, el 51% está empleado y la mayoría de las familias están constituidas por un solo padre, madre o encargado.

En cuanto a los estudiantes, se ha identificado falta de pertinencia e interés en las materias académicas, bajo aprovechamiento y ausentismo. Estos factores mantienen al centro educativo en Plan de Mejoramiento Escolar. No obstante, la Escuela Superior Casiano Cepeda es una de las primeras 23 escuelas en Puerto Rico seleccionadas para el programa “School Improvement Grant”. El programa “Schoolwide” es una estrategia diseñada para reformar y mejorar el programa educativo de los centros “La meta principal de este programa es asegurarse que todos los estudiantes, especialmente los estudiantes rezagados, demuestren niveles satisfactorios o avanzados de aprovechamiento académico en los estándares de aprovechamiento académico del Departamento de Educación de Puerto Rico”¹⁰⁰.

El Programa Título I de la Ley Federal de Educación Elemental y Secundaria del Departamento de Educación de Estados Unidos (*USDE*, por sus siglas en inglés), requiere al Departamento de Educación de Puerto Rico la obligación de tomar acciones para mejorar el aprovechamiento académico de las escuelas que registran bajos indicadores de aprovechamiento académico. El objetivo de este Título es asegurar que todos los niños tengan oportunidades educativas y aprendan las competencias necesarias para la vida. Este rendimiento académico es demostrado a través de los resultados de las Pruebas Puertorriqueñas de Aprovechamiento Académico (PPAA) y las Pruebas Puertorriqueñas de Evaluación Alterna (PPEA). Las escuelas que no demuestren el progreso anual adecuado (*AYP*, por sus siglas en inglés) en las PPAA por dos (2) años consecutivos comenzarán su primer año de mejoramiento escolar¹⁰¹. El centro escolar se encuentra actualmente bajo un plan de transformación.

Como parte de estos cambios la escuela adquirió fondos económicos para el mejoramiento académico, equipo tecnológico educativo y flexibilidad en sus decisiones internas. Esto benefició la presente investigación puesto que se contó con los recursos necesarios para conducir el estudio en un contexto actualizado. Además, como parte del

¹⁰⁰ Programa de Reforma Integral “Schoolwide”. Departamento de Educación de Puerto Rico.

¹⁰¹ Carta circular: 4-2013-2014, pp. 1 - 22.

nuevo Modelo de Transformación, la Organización Escolar modificó los horarios y los días de clases. Los grupos participantes, tomaron sus clases en periodos de 100 minutos, días alternos. Es decir, unos alumnos lunes y miércoles, por hora y cuarenta minutos, y otros, los días martes y jueves, por el mismo tiempo. Los viernes eran atendidos todos los grupos en horarios de 50 minutos. Esto facilitó el proceso investigativo porque permitió iniciar y finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje sin dificultad.

CAPÍTULO 7. APLICACIÓN DE LA GUÍA DIDÁCTICA EN EL AULA

La presente sección consiste de la aplicación de dos unidades didácticas para la enseñanza histórica de la ciudad bajo el tema del Marco histórico y Marco sociocultural de Río Grande. La elección de ambas unidades para ser mostrada en este apartado, responde al marco que contextualiza la presente investigación. En este sentido, se pone a prueba una enseñanza y un aprendizaje a partir de los componentes teóricos-prácticos, desde un enfoque socioconstructivo, enmarcando sus contenidos en un contexto de historia social e historia cultural. La planificación está dirigida por una metodología investigativa caracterizada por la variedad de fuentes históricas para reconstruir la historia de la localidad a través de actividades de aprendizaje. Así pues, este apartado tiene como propósito exponer un fragmento de la guía didáctica, y a su vez, mostrar la estructura que conllevó su aplicación en condiciones reales del aula.

Resulta importante enfatizar que por la extensión de dicho documento, se ilustra solo parcialmente su contenido. Para efecto de su presentación, se ha fusionado dos de sus cuatro unidades en total. Además, por la prolongación de las fuentes documentales, textos y materiales utilizados, solo se exhibe pequeñas imágenes de los mismos, junto al material de trabajo de los alumnos, simulando el recurso utilizado para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, se puede observar el conglomerado de recursos que conllevó la construcción de la guía y su implementación en la enseñanza y el aprendizaje histórico de la ciudad de Río Grande.

1. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

La guía didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la localidad de Río Grande propone secuenciar el aprendizaje en cuatro procesos. La secuencia didáctica consiste de *la fase de exploración, la fase de introducción, la fase de estructuración y la fase de aplicación*.¹⁰² Los contenidos y procedimientos, mantienen continuidad, de manera que posibilita a los alumnos un aprendizaje progresivo. En este sentido, se desarrollan los

¹⁰² Granados J. y Pagès J., 2011, pp.151-153.

conocimientos a través de una fase inicial de exploración de ideas previas, seguida de una fase de introducción de nuevos contenidos y de la fase de estructuración de los conocimientos. Finalmente, en la fase de aplicación, se pone en práctica lo aprendido mediante la creación de una nueva experiencia para consolidar los nuevos aprendizajes y reconocer su utilidad. A continuación una breve descripción de las fases.

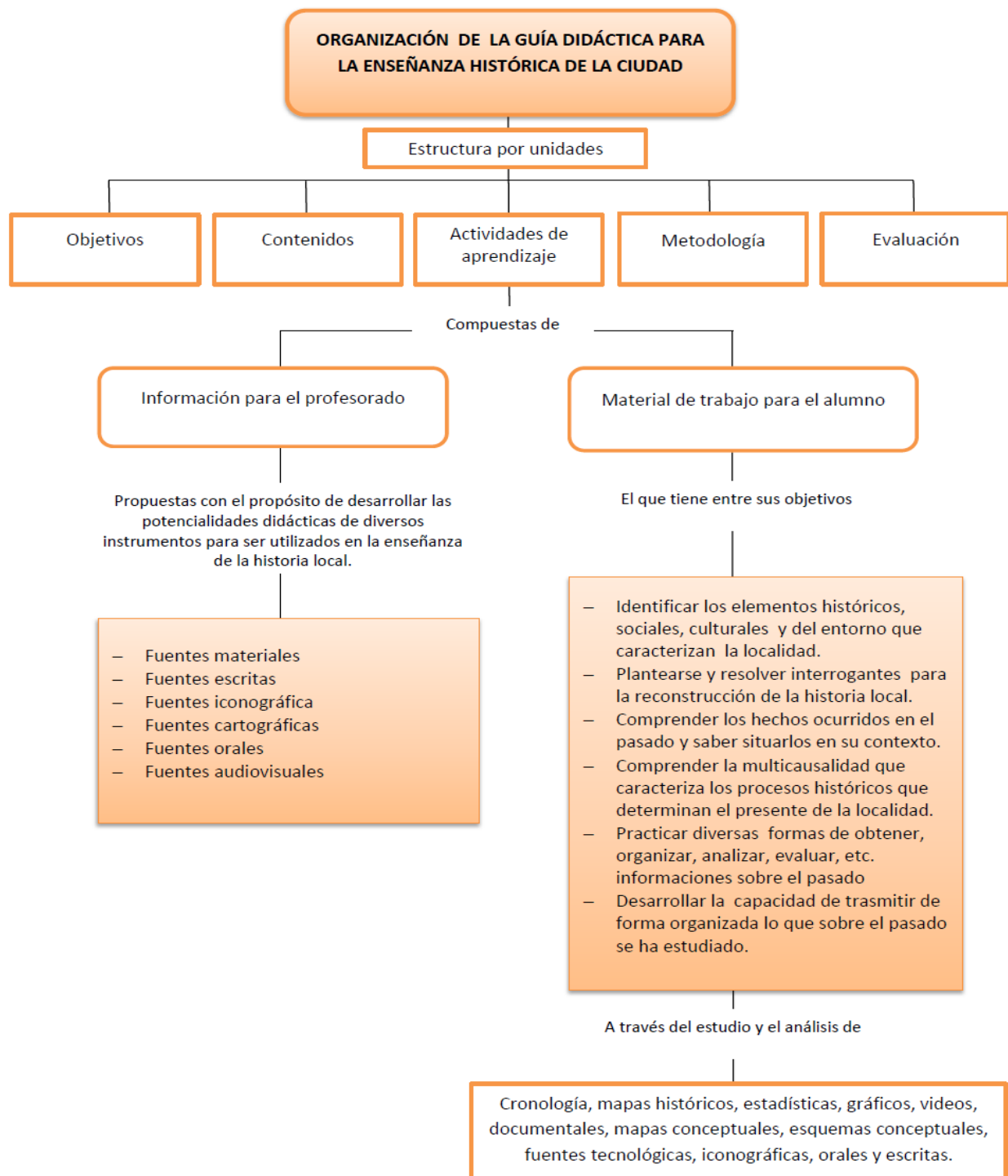
- *Fase de exploración o explicitación.* Es la fase inicial de la enseñanza - aprendizaje. El docente debe indagar para conocer qué saben los estudiantes con relación al tema que se va a estudiar. Realiza un diagnóstico de los conocimientos previos o representaciones sociales que conserva el alumno. A partir de ellos, se planifica la enseñanza de tal forma que permita la construcción cognitiva y social con los nuevos conocimientos. Por otra parte, el profesor presenta qué se le va enseñar y cómo lo va a llevar a cabo.
- *Fase de introducción de conceptos, modelización y confrontación.* Esta fase tiene como objetivo la reestructuración de los conocimientos previos del alumnado. Se presentan nuevos conceptos para provocar una confrontación o reinterpretación con los conocimientos previos.
- *Fase de estructuración del conocimiento.* En esta fase se consigue ordenar el conocimiento, interrelacionar e integrar ideas. Se trabaja la reestructuración del conocimiento mediante una variedad de actividades didácticas que permiten la conexión de los conocimientos previos con los nuevos. Al finalizar los ejercicios se recapitula los conocimientos para crear consciencia de lo aprendido y para detectar las dudas o dificultades de aprendizaje.
- *Fase de aplicación.* Esta fase es el cierre de las unidades didácticas. En ella, los estudiantes aplican los conocimientos trabajados a situaciones reales, nuevas y diferentes. Esta fase es de suma importancia porque se torna en un reto para los alumnos que al finalizar permite comparar el antes y después del proceso de enseñanza - aprendizaje.

El modelo que ordena la guía se fundamenta en el constructivismo social. Esto quiere decir que el conocimiento y las habilidades del alumnado son contruidos gradualmente a

través de la experiencia, la interacción y el soporte del profesorado¹⁰³. Además, su estructura dirige la logística del proceso de enseñanza – aprendizaje, de modo que en la fase de exploración se indaga en las fortalezas y en las debilidades de los alumnos con relación a los conocimientos de la historia local; la fase de introducción de conceptos provoca el conflicto cognitivo que inicia al alumnado en conceptos que permiten la conexión de las experiencias previas con los conocimientos aprendidos en la unidad *Marco Geográfico de Río Grande*, e introduce los nuevos conocimientos de la unidad *Marco histórico y sociocultural de Río Grande*; la fase de estructuración es la más extensa porque concentra las actividades programadas para el aprendizaje de la ciudad en el área de historia y patrimonio cultural, preparándolos para acceder a los nuevos conocimientos; la fase de aplicación se caracteriza por la creación, planificación y presentación de un proyecto o producto final que permite constatar el aprendizaje adquirido. A continuación el gráfico nº 20 ilustra el diseño y la organización de la guía didáctica.

¹⁰³ Ibíd., (2011, p.149)

Gráfico 20. Diseño y organización de la guía didáctica para la enseñanza de la ciudad.¹⁰⁴



¹⁰⁴ Gráfico adaptado de historialimagen.

Las unidades guardan una estrecha relación entre sí. La estructura que conserva su contenido entrelaza el territorio, el tiempo y el desarrollo histórico y social facilitando la comprensión de las relaciones multicausales que explican el presente de la localidad, a través del conocimiento del pasado. La unidad *Marco Geográfico de Río Grande* inicia a los alumnos en el estudio de la localidad en un contexto del presente. Introduce los paisajes, la topografía, la hidrografía, la composición de los barrios, etc., que accede a contenidos y destrezas geográficas, necesarias para el estudio de la próxima unidad. En el *Marco Histórico de Río Grande* los alumnos aprenden los procesos históricos desde una metodología investigativa, construyendo el conocimiento con fuentes históricas tales como los documentos escritos y del entorno. Los contenidos comienzan con el trasfondo histórico de la localidad y de manera progresiva se adentran a temas de evolución territorial y social, donde se añade procedimientos de mayor complejidad. Se continúa con el *Marco Sociocultural de Río Grande* enmarcado en la historia general de Puerto Rico. Las actividades contienen temas relacionados con la vida cotidiana de los ciudadanos de la localidad, al tiempo que también se muestran contenidos de corte sociocultural. Se promueve así, elementos característicos que identifican la singularidad de la ciudad y la población. Entre éstos: el estudio de símbolos municipales, tradiciones, fiestas, canciones, costumbres, vida ciudadana, etc. La guía concluye con la unidad *Nuestro Patrimonio Natural: Bosque Tropical el Yunque*, acercando a los alumnos a los recursos naturales de la localidad. En ella, se presenta el bosque desde una temática global, local, histórica y ecológica. Las actividades programadas están enfocadas en el desarrollo de actitudes y de valores hacia la protección del patrimonio natural y del medioambiente, así como en destrezas dirigidas a solución de problemas.

A continuación el Tabla nº 13 muestra el desglose de las unidades con sus temas, las actividades, los materiales de avalúo y los documentos de estudio contruidos para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje de la localidad utilizando la guía didáctica como instrumento educativo.

Tabla 13. Contenido de la guía didáctica. Desglose de unidades por tema, actividades, avalúo y/o medición y documentos de estudio.

Unidad / Tema	Actividades	Avalúo / Medición	Documentos de estudio
I. Marco Geográfico de Río Grande			
Conociendo nuestro entorno: los paisajes de Río Grande	<ul style="list-style-type: none"> – Preguntas de exploración – Estudio de campo a través de la observación del entorno. – Análisis de la composición del paisaje. – Observación de video: Los paisajes de Puerto Rico – Discusión socializada sobre las características de los paisajes de Río Grande. – Reflexión sobre la intervención del ser humano en el paisaje del barrio. 	<ul style="list-style-type: none"> – Preguntas abiertas investigación – Mapa conceptual: Paisajes de Río Grande – Reacción escrita inmediata: El paisaje del barrio – Portafolio Archivo – Proyecto Postal: Los paisajes de Río Grande 	<ul style="list-style-type: none"> – Dossier: Paisaje, un concepto amplio y dinámico – Dossier: Río Grande y sus paisajes
¿Qué es una ciudad y de qué se compone?	<ul style="list-style-type: none"> – Exploración del concepto: ciudad. – Lectura y análisis de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> – Torbellino de ideas – Organizador gráfico: Mapa cognitivo tipo estrellas – Diario reflexivo – Portafolio Archivo 	<ul style="list-style-type: none"> – Dossier: ¿Qué es una ciudad y de qué se compone?
¿Cómo es la ciudad en que vivimos?	<ul style="list-style-type: none"> – Pregunta exploratoria sobre el territorio – Realización de un mapa mental de la ciudad (percepción de la ciudad). – Observación y discusión dirigida por preguntas guías utilizando el <i>Google Earth</i>.. 	<ul style="list-style-type: none"> – Organizador gráfico: La ciudad de Río Grande – Diario Reflexivo – Portafolio Archivo 	<ul style="list-style-type: none"> – Dossier: ¿Qué es un mapa mental y cómo se hace?

Unidad / Tema	Actividades	Avalúo / Medición	Documentos de estudio
II. Marco Histórico de Río Grande			
La ciudad se transforma	<ul style="list-style-type: none"> – Preguntas exploratorias – Desarrollo conceptual: la ciudad se transforma – Observación y análisis de las transformaciones de las ciudades. 	<ul style="list-style-type: none"> – Mapa conceptual – Cuadro comparativo – Portafolio Archivo 	<ul style="list-style-type: none"> – Dossier: La ciudad se transforma
Trasfondo histórico de Río Grande	<ul style="list-style-type: none"> – Preguntas exploratorias – Lectura y análisis de fuentes escritas – Formulación de hipótesis generales de estudio 	<ul style="list-style-type: none"> – Pregunta abierta de investigación – Línea del tiempo – Cuadro comparativo – Portafolio Archivo 	<ul style="list-style-type: none"> – Dossier: Trasfondo histórico de Río Grande – Fuente primaria: Río Grande – Fuente primaria: periódico
Río Grande: el casco histórico urbano	<ul style="list-style-type: none"> – Preguntas exploratorias – Observación y discusión del casco antiguo de Río Grande utilizando <i>Google Earth</i> – Lectura y análisis de documentos – Localizar, demarcar, orientar calles y edificios históricos 	<ul style="list-style-type: none"> – Pregunta abierta de investigación – Trabajo con plano – Portafolio Archivo 	<ul style="list-style-type: none"> – Fuentes históricas: Plano antiguo de la ciudad, Memorias de una riograndeña
Evolución Territorial de la Ciudad	<ul style="list-style-type: none"> – Preguntas de síntesis – Preguntas exploratorias – Observación del territorio actual de Río Grande utilizando <i>Google Earth</i> – Lectura y análisis de fuentes escritas – Trazar la evolución territorial ubicando los barrios según su evolución. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ejercicio cartográfico – Diario reflexivo – Portafolio Archivo 	<ul style="list-style-type: none"> – Dossier: Patrón de crecimiento y desarrollo urbano de Río Grande – Fotografía aérea – Sistema de Información Geográfica

Unidad / Tema	Actividades	Avalúo / Medición	Documentos de estudio
Río Grande y el crecimiento poblacional	<ul style="list-style-type: none"> – Preguntas Exploratorias – Desarrollo del concepto Estadísticas – Análisis de fuentes escritas y gráficos – Discusión dirigida por preguntas guías para contrastar fuentes y corroborar datos 	<ul style="list-style-type: none"> – Preguntas abiertas de investigación – Creación de gráfico – Portafolio Archivo 	<ul style="list-style-type: none"> – Fuente: Estadísticas poblacionales 1899-2010 – Periódico el Mundo
Explorando la ruta histórica y cultural de la ciudad	<ul style="list-style-type: none"> – Introducción a la actividad – Recorrido didáctico: Observación y valoración de la ciudad – Localiza, orienta, traza, identifica información de la ciudad 	<ul style="list-style-type: none"> – Organizador gráfico – Ejercicio cartográfico – Mapa cognitivo de imágenes en secuencia – Diario Reflexivo – Portafolio Archivo 	<ul style="list-style-type: none"> – Dossier del recorrido – Fotografías históricas de la ciudad – Plano de histórico de la ciudad
Entrevista oral: Nuestra ciudad ayer y hoy	<ul style="list-style-type: none"> – Pregunta exploratoria – Estudio de presentación digital – Análisis del procedimiento para hacer una entrevista – Trabajo cooperativo: Planificación de entrevista oral 	<ul style="list-style-type: none"> – Diario reflexivo – Portafolio Archivo – Entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> – Dossier: La entrevista oral como fuente histórica – Formato y estructura de la entrevista oral
Unidad III. Marco Sociocultural de Río Grande			
Investigando la vida cotidiana de Río Grande: 1900-1930	<ul style="list-style-type: none"> – Torbellino de ideas – Resumen de aspectos relevantes – Observación de video con imágenes históricas que muestran aspectos de la vida cotidiana en PR. – Lectura y análisis de memorias – Comparación de fuentes escritas 	<ul style="list-style-type: none"> – Pregunta abierta de investigación – Reacción escrita inmediata – Portafolio Archivo 	<ul style="list-style-type: none"> – Fuente escrita de historia general de Puerto Rico – Memorias de Doña Eleuteria Ramos – Imágenes digitales

Unidad / Tema	Actividades	Avalúo / Medición	Documentos de estudio
Investigando la vida cotidiana de Río Grande: aspectos socioeconómicos 1930	<ul style="list-style-type: none"> – Preguntas y respuestas para repasar información – Pregunta exploratoria – Estudio de censo poblacional de Río Grande 1930 – Análisis y corroboración de fuentes 	<ul style="list-style-type: none"> – Pregunta abierta de investigación – Cuadro comparativo – Elaboración de párrafo explicativo – Portafolio Archivo 	<ul style="list-style-type: none"> – Fuente: censo poblacional 1930 – Dossier informativo: ¿Qué es el censo y cómo nos ayuda en la reconstrucción histórica?
Tránsito de una sociedad agrícola a una industrial 1929 al 1968: cambios socioeconómicos en la localidad	<ul style="list-style-type: none"> – Diálogo y preguntas sobre experiencia de entrevista oral – Lectura y análisis de fuente escrita y estadísticas laborales – Discusión de hallazgos encontrados tras la interpretación de gráficos – Corroboración y análisis de fuentes 	<ul style="list-style-type: none"> – Pregunta abierta de investigación – Interpretación de gráficas – Entrevista – Portafolio Archivo 	<ul style="list-style-type: none"> – Periódico El Mundo: Abocada a cierre industria de las flores. – Censo: Fuerza Obrera de Río Grande 1940-1950 – Estadística de fábricas industriales, total de trabajadores y nóminas anuales de empleados 1955 – Encuesta comunidad laboral de Río Grande 2007-2011
La vida cotidiana: Nuestra gente a través de la música y la fotografía	<ul style="list-style-type: none"> – Preguntas exploratorias – Audio y análisis de canción – Observación y análisis de fotografías – Discusión socializada 	<ul style="list-style-type: none"> – Pregunta abierta de investigación – Redacción de párrafo – Portafolio Archivo 	<ul style="list-style-type: none"> – Fotografías históricas de ciudadanos de Río Grande – Canción: Lamento Borincano

Unidad / Tema	Actividades	Avalúo / Medición	Documentos de estudio
Tradiciones culturales de Río Grande: ayer y hoy	<ul style="list-style-type: none"> – Preguntas exploratorias – Proyección de imágenes culturales de la localidad para ser comentadas – Lectura, análisis y comparación de fuentes 	<ul style="list-style-type: none"> – Pregunta abierta de investigación – Mapa cognitivo de comparaciones – Diario reflexivo Portafolio Archivo 	Periódico: El Mundo: Reina Fiestas Patronales de Río Grande, la Virgen del Carmen, Río Grande de fiesta
Símbolos de Río Grande	<ul style="list-style-type: none"> – Preguntas exploratorias – Escuchar el himno de la localidad para ser analizado. – Investigación utilizando la Internet como fuente y herramienta de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> – Pregunta abierta de investigación – Organizadores gráficos: Completar información – Portafolio Archivo 	Dossier de imágenes: símbolos, himno e iconos de Río Grande
Una realidad social: El ciudadano común y Río Grande	<ul style="list-style-type: none"> – Preguntas exploratorias – Discusión del concepto vida cotidiana utilizando un Mapa cognitivo tipo. – Orientación de Proyecto y criterios de evaluación – División en grupos para planificar, elaborar y organizar proyecto. – Lectura y análisis de memorias 	<ul style="list-style-type: none"> – Portafolio Archivo – Proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> – Fuentes: Estampas riograndeñas. Memorias de Doña Eleuteria Ramos. – Dossier: Organización para la realización de drama, video o fotonovela

Unidad / Tema	Actividades	Avalúo / Medición	Documentos de estudio
Unidad IV. Patrimonio Natural: Bosque Nacional el Yunque			
Bosques de Puerto Rico	<ul style="list-style-type: none"> – Preguntas exploratorias – Torbellino de Ideas – Observación de presentación digital: Los Bosques de Puerto Rico. – Investigación utilizando la Internet como recurso informativo. – Lectura y comentarios del texto – Localización en mapa: áreas de bosques en Puerto Rico 	<ul style="list-style-type: none"> – Pregunta abierta de investigación – Trabajo con mapa – Mapa Conceptual: Clímax del Bosque – Portafolio Archivo 	<ul style="list-style-type: none"> – Dossier: El clímax del Bosque – Dossier: La importancia de los bosques para Puerto Rico y el mundo.
Bosque Tropical El Yunque	<ul style="list-style-type: none"> – Observación de imágenes para comparar. – Lectura y análisis del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> – Pregunta abierta de investigación – Mapa cognitivo de araña. – Análisis de texto – Portafolio Archivo 	<ul style="list-style-type: none"> – Dossier: Nuestro Patrimonio Natural: El Yunque – Fuente: Nombre e historia del Yunque <i>Poema El Último Borincano</i>
Explorando nuestro patrimonio natural: El Yunque	<ul style="list-style-type: none"> – Estudio de campo – Recorrido didáctico – Observación y valoración del Bosque 	<ul style="list-style-type: none"> – Ejercicio: “percepción espacial” – Reflexión y experiencia de la actividad – Portafolio Archivo 	<ul style="list-style-type: none"> – Dossier del recorrido

2. COMPETENCIAS

Las competencias (estándares) básicas de la guía didáctica articulan los aprendizajes que demanda el Programa de los Estudios Sociales. La adquisición de estas competencias, que debe haber desarrollado el alumno al finalizar la escuela secundaria, le capacitan para poder realizarse personalmente, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente durante su vida. Los estándares desarrollan los parámetros de calidad para la enseñanza de la historia. Organizados en siete áreas de competencia, funcionan como los conectores conceptuales relacionados al aprendizaje de conceptos, destrezas, valores y actitudes que estructuran el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos son:

- *Estándar 1: Cambio y continuidad*
- *Estándar 2: Gente, lugares y ambiente*
- *Estándar 3: Desarrollo personal e Identidad cultural*
- *Estándar 4: Producción, distribución y consumo*
- *Estándar 5: Conciencia cívica y democrática*
- *Estándar 6: Conciencia global*
- *Estándar 7: Sociedad científica y tecnológica*

Las competencias puede ser observadas en la planificación diaria que propone la guía, junto a las expectativas que representan la ejecución concreta de lo que el alumno debe saber y ser capaz de hacer, para demostrar la eficacia del conocimiento y las destrezas adquiridas en cada competencia.

3. PRESENTACIÓN Y CONTENIDO DE LA GUÍA DIDÁCTICA

La guía para la enseñanza y el aprendizaje histórico de la ciudad está diseñada para el curso *Puerto Rico: transformaciones contemporáneas y su realidad actual* de escuela Superior. Sin embargo, está dirigida al nivel secundario en general. La información didáctica organizada por unidades de programación, persigue las destrezas, los conceptos y los objetivos prescritos por el Programa de Estudios Sociales del Departamento de Educación de Puerto Rico.

El contenido de esta guía gira en torno a la geografía, historia, sociedad y cultura del Municipio de Río Grande. El documento está constituido por dos tipos de componentes didácticos: las unidades didácticas y los materiales de aprendizaje (fichas de trabajo y dossier). Las unidades didácticas forman el material curricular básico y están estructuradas de manera que cubren los diferentes contenidos formativos del área de Historia y los diferentes contenidos transversales. De esta forma, se mantiene una propuesta alrededor de objetivos de aprendizajes en:

- Conceptos: Dirigidos a la comprensión y el manejo de nociones y conceptos que se trabajan en los contenidos relacionados con el espacio geográfico, el tiempo histórico y los actores sociales de la localidad.
- Procedimientos: Dirigidos a desarrollar habilidades, técnicas y destrezas relativas a la aplicación práctica de conocimientos en investigación geográfica, histórica y social para reconstruir el pasado de la localidad: lectura e interpretación de textos, análisis de fuentes documentales, entrevistas, manejo de planos, elaboración de esquemas, aplicación de conocimientos a recursos tecnológicos, entre otros.
- Actitudinales: Dirigidos a la formación de los alumnos en áreas de fortalecimiento de la identidad y la cultura local, así como de valoración por la historia y patrimonio. Se enfatiza las actitudes de respeto, solidaridad, tolerancia, responsabilidad, convivencia, entre otros que se manifiestan en el aula.

Por otro lado, los materiales didácticos están pensados para facilitar la integración de los aprendizajes asimilados en las unidades. Las fichas de actividades se utilizan para desarrollar conceptos y aplicar procedimientos. En ellas, se trabajan los contenidos aprendidos en clase. Además, esta área cuenta con el dossier para cada tema estudiado, que

incluye la información necesaria para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y complementos de documentos históricos. El área dirigida al profesorado, explica el sentido general de la unidad. Presenta las propuestas de trabajo que incluye ideas educativas, estructura y planificación de las actividades diarias. En cada unidad didáctica se explica un tema específico y se brinda el material que el alumno necesita para el desarrollo de dicho contenido.

Al finalizar cada unidad se encuentra una experiencia de síntesis. La misma tiene como objetivo un producto final que permite a los alumnos experimentar y crear situaciones nuevas aplicando los conocimientos obtenidos en las unidades. Representa una forma concreta de enseñanza activa que resulta adecuada para trabajar los contenidos de la historia local. Ante todo, el planteamiento didáctico de las unidades de programación, parte del interés del alumno y de su entorno cotidiano en un contexto real de constante indagación, descubrimiento, interpretación, análisis, etc. propios del método del historiador.

3.1. Objetivos Generales de la Guía Didáctica

Cognoscitivos

1. Identificar las características generales de la geografía física de Río Grande.
2. Señalar las características principales que conforman la estructura del territorio de Río Grande.
3. Analizar los rasgos fundamentales del desarrollo histórico, económico y sociocultural de Río Grande a través del tiempo.
4. Examinar la vida cotidiana de mediados del siglo XX y establecer comparaciones con el presente.
5. Identificar las principales características socioculturales que conforman la singularidad de la ciudad de Río Grande.
6. Relacionar la historia local de Río Grande con la de Puerto Rico.

Procedimentales

1. Organizar el proceso cronológico de los eventos históricos según el contexto de la época estudiada.
2. Investigar la evolución histórica y sociocultural de Río Grande.
3. Interpretar material audiovisual para reconstruir la historia de la ciudad.
4. Analizar las diferentes fuentes históricas que permitan reconstruir el pasado de la localidad.
5. Utilizar la fuente oral para reconstruir aspectos del pasado de la ciudad.
6. Lectura y análisis de las fuentes cartográficas de la ciudad.
7. Aplicar las nuevas tecnologías para el estudio de la ciudad.

Actitudinales

1. Sensibilizar al alumnado hacia el conocimiento de su ciudad.
2. Valorar el conocimiento de la historia de Río Grande para su formación ciudadana y contraer una mayor responsabilidad en su medio local.
3. Desarrollar el interés por la conservación del paisaje y defensa del medioambiente de su localidad.
4. Valorar la herencia del pasado patrimonial responsabilizándose con la conservación del mismo.
5. Desarrollar interés por los actores históricos de la comunidad.
6. Asumir el rol de líder o de seguidor desempeñando las funciones inertes: delega responsabilidades, organiza, planifica, toma decisiones, soluciona problemas y adopta iniciativa a favor de los miembros del grupo.

3.2. Presentación de la Unidad: Marco Histórico y Sociocultural el Río Grande

La presente unidad abarca temas estrechamente ligados: lo histórico y lo sociocultural. Con la unión de ambos, el estudiante se inicia en el método histórico, al tiempo que desarrolla un aprendizaje alrededor de contenidos, destrezas y actitudes. La unidad comienza con la observación de las transformaciones que han enfrentado las ciudades a través del tiempo. Con esta actividad se pretende dirigir al alumno a comprender que las ciudades se transforman en el tiempo y el espacio, producto de las dinámicas sociales. De esta forma, se indaga en los contenidos previos y se facilita la asimilación de contenidos abstractos, que en principio puede resultar algo complejos. En la segunda sesión, se expone a los alumnos al descubrimiento del trasfondo histórico de la ciudad de Río Grande. Este conocimiento es necesario para el desarrollo de hipótesis que permitan dirigir la investigación hacia la reconstrucción histórica de los acontecimientos del siglo XX y XXI. A base de las hipótesis formuladas por el alumnado (guiadas por el docente) se dirige el resto de las sesiones encuadrándolas en los rasgos sobresalientes que caracterizan la evolución territorial, el desarrollo sociocultural y socioeconómico de la población a través del tiempo y los rasgos que distinguen los ciudadanos y la localidad.

Entre las actividades didácticas que forman parte de las unidades se encuentran: la investigación de campo (entrevista oral), la experimentación con diversidad de fuentes históricas (primarias y secundarias), el manejo de planos de la localidad, la experiencia directa con el objeto de estudio a través del recorridos didácticos, la exposición al estudio geográfico e histórico utilizando Tecnologías de Información, entre otras.

Todas las sesiones se encuentran vinculadas en sus temas y conservan una metodología investigativa dirigida por estrategias con características de aprendizaje de corte social y constructivo. Por otro lado, los contenidos de la historia de Río Grande se explican en contextos más amplios: la historia general de Puerto Rico.

3.2.1. FASE DE EXPLORACIÓN

Se identifican los conocimientos previos de la ciudad.

INFORMACIÓN PARA EL PROFESORADO (Antes de comenzar...)

Antes de iniciar cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje es necesario crear en el estudiantado la consciencia de para qué le sirve lo que va aprender y por qué es importante estudiarlo. Es decir, qué sentido práctico tiene para su vida las experiencias educativas que estará próximo a realizar. Así mismo, el profesorado debe explorar qué conoce el alumnado y cuáles son sus intereses sobre el tema. Esto permite realizar la planificación educativa a partir de sus conocimientos previos, para enlazarlos con los nuevos conocimientos, o en ausencia de ellos, desarrollar actividades que los lleven a acceder a tales conocimientos. De esta forma, se inicia un aprendizaje duradero y significativo en sus vidas. A continuación se sugiere la siguiente actividad como parte de la fase de exploración.

Propuesta de trabajo

I. El profesor realiza una conversación socializada dirigida por preguntas guías:

1. ¿Por qué es importante aprender sobre la historia de nuestra ciudad?
2. ¿Cómo nos beneficia el conocer nuestra ciudad?
3. ¿Cómo nos perjudica el no conocerla?
4. ¿A dónde pretendemos llegar con nuestro aprendizaje? (Establecer los objetivos de aprendizaje).

II. Realizar la actividad SQUIU¹⁰⁵. Esta estrategia permite verificar el conocimiento y las concepciones de los alumnos con relación al tema. ¿Qué sé?: es la información que el alumno conoce sobre el tema. ¿Qué quiero aprender?: indica las dudas, curiosidades o intereses sobre el tema. ¿Con qué me identifico?: permite indagar en las actitudes o valores que tiene el

¹⁰⁵ Estrategia adaptada de SQA (Pimienta, J. 2006).

alumno. ¿Qué utilidad tiene?: permite explicar la utilidad del conocimiento adquirido, otorgándole sentido al aprendizaje.

Estas cuatro preguntas le facilitan al profesorado un diagnóstico del conocimiento de los alumnos. Además, resultan útiles para dirigir la clase hacia la satisfacción de las necesidades educativas del estudiantado. A continuación en el tabla n° 14 un ejemplo para la realización de la actividad por los alumnos.

Tabla 14. SQIU

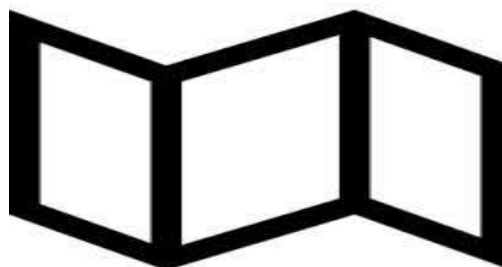
¿Qué sé?	¿Qué quiero aprender?	¿Con qué me identifico?	¿Qué utilidad tiene?

Elaboración propia

Profa. ¹⁰⁶



Realizar actividad en una hoja de papel dividida en 4 partes



¹⁰⁶ Diseño gráfico de Wilma Miranda.

Se identifica la ciudad como lugar que se transforma en el espacio y el tiempo por las actividades humanas, y se plantean los cambios transcurridos en la localidad.

Para reestructurar las ideas previas de los alumnos e introducir los nuevos conceptos, se diseñan actividades para acceder a la comprensión del tiempo y las dinámicas que se producen en el espacio. O sea, las transformaciones producto de la actividad humana. El objetivo de esta fase es enlazar las ideas preconcebidas sobre la localidad, con el aprendizaje adquirido en la pasada unidad (Marco Geográfico de Río Grande) e iniciar el objeto de estudio desde la perspectiva histórica y social, mediante la confrontación del pasado con el presente. La sección 1 responde a la presente fase.

Material informativo para el desarrollo de la enseñanza

```

graph TD
    A[Identificación a partir de la observación de imágenes] --> B[Río Grande]
    B --> C[Cambia]
    B --> D["¿Ha cambiado?  
¿Cómo?  
¿Cuándo?  
¿Por qué?"]
    C --> E[La ciudad]
    B --> F[Espacio]
    B --> G[Tiempo]
  
```

[illegible]

SESIÓN 1. INFORMACIÓN PARA EL PROFESORADO

Propuesta de trabajo

Durante la presente sesión, el alumnado observa imágenes para contrastar y comparar la dinámica de las ciudades a través del tiempo. Se pretende que esta actividad conduzca a generalizar la representación de cambios producidos en la ciudad en la que vive el alumno. En otras palabras, que el estudiante induzca la idea de cambio en el tiempo y en el espacio de su localidad. De este modo, proponemos analizar el fenómeno ciudad alrededor de la pregunta *¿Río Grande siempre fue tal y como lo conocemos en la actualidad?*

Una vez que el alumnado accede a la idea de que la localidad se transforma con el paso del tiempo y en la actualidad es diferente, puede contextualizar su propia realidad, permitiendo establecer conclusiones que podrían explicar los cambios en el tiempo y el espacio de la ciudad en la que vive.

Tabla 15. PROCEDIMIENTO PARA INVESTIGAR SOBRE UN TEMA HISTÓRICO¹⁰⁷

1. Identificar los hechos:	Nombre, fecha y lugar en que se producen los acontecimientos.
2. Formular hipótesis:	¿Qué ocurrió?, ¿Cuál fue la causa inmediata de los hechos?, ¿Qué factores y circunstancias intervinieron? ¿Qué personajes se relacionaron con el hecho?
3. Analizar las fuentes de información:	Primarias y secundarias. Establecer relaciones de causa y efecto, y multicausalidad. Confirmar si hay contradicción entre las fuentes y su procedencia.
4. Situar el acontecimiento:	Contexto histórico
5. Elaborar un informe:	En éste se recogen todos los aspectos relevantes de la investigación. (Respuestas a las preguntas iniciales) En la introducción se presenta la identificación del hecho investigado y se plantean las hipótesis. En el desarrollo se presenta el análisis de las fuentes y de los problemas surgidos en la investigación. En la conclusión la síntesis de los aspectos más relevantes, la verificación de la hipótesis, la valoración del hecho investigado.

Ideas didácticas



¹⁰⁷ Gráfico en Compendios de procedimientos para la enseñanza –aprendizaje de la historia, 2007.

PLANIFICACIÓN DIARIA Y ESTRUCTURA GENERAL DE LA ENSEÑANZA

Asignatura: Historia de Puerto Rico		Grado: 10		
Unidad II. Marco histórico de Río Grande		Sesión 1		
Tema: La ciudad se transforma		Nivel de profundidad de conocimiento: II Procesamiento		
Estándares:		Expectativas:		
Cambio y Continuidad Gente, Lugares y Ambiente		Analiza imágenes contenidas en obras de arte, fotografías, periódicos u otros medios gráficos o filmicos de relevancia para los temas de población, lugares, ambiente, aspectos culturales, socio-económicos y políticos. Aplica conceptos claves como tiempo, cronología, causalidad, conflicto cambio y continuidad para explicar, analizar y demostrar conexiones entre acontecimientos históricos. Describe elementos que caracterizan la historia de su municipio, tales como: hechos históricos, rasgos geográficos, rasgos culturales y figuras destacadas. Analiza cómo el impacto de los acontecimientos históricos y las actividades humanas influyen en la geografía física y humana de Puerto Rico.		
Tipo de Objetivo		Objetivos: A través del estudio del tema asignado, el estudiante:		
Conceptual	Contrasta la ciudad preindustrial con las ciudades del siglo XIX y XX. Identifica las transformaciones de la ciudad a través del tiempo. Formula suposiciones simples sobre las transformaciones que pudo experimentar Río Grande en el tiempo y en el espacio con el paso de los años.			
Procedimental	Realiza un cuadro comparativo de las transformaciones de la ciudad en el espacio y en el tiempo. Observa e interpreta imágenes. Expresa cómo las acciones humanas han alterado el espacio geográfico en busca de beneficios.			
Actitudinal	Muestra interés por el tema objeto de estudio. Reflexiona sobre los cambios ocurridos en la ciudad y su impacto en el medio ambiente. Colabora con su compañero en la realización de trabajo en clase.			
Método:	Estrategia:	Secuencia de Actividades:	Desarrollo:	Cierre:
Investigativo	Preguntas abiertas y preguntas exploratorias Trabajo colaborativo (pares)	Inicio: Reactivación de conocimientos previos: El profesor: - Orienta sobre los objetivos de enseñanza y aprendizaje del día. - Luego ilustra en la pizarra electrónica el mapa conceptual de “La ciudad se transforma” para ser completado por los alumnos -Expone la pregunta exploratoria: ¿En qué aspectos se puede transformar una ciudad? -Realiza discusión oral para enlazar el conocimiento previo e introducir los nuevos contenidos. - ¿Las ciudades siempre han sido tal como son en el presente?	- Proyecta las imágenes de la ciudad preindustrial, siglo XIX y siglo XX. - Establece una discusión socializada apuntando a las similitudes y a las diferencias observadas en las ciudades. El profesor aporta a la discusión introduciendo los datos extraídos del texto, según los alumnos vayan mencionando los cambios. Ejemplo: cuando un alumno señale los medios de transportación que se observan en el siglo XIX, el profesor explica la extensión del espacio urbanizado como efecto de ello. - Al finalizar la actividad, el profesor realiza las siguientes preguntas guías: ¿Podríamos afirmar que Río Grande ha tenido una transformación histórica similar? Se establece la pregunta que guiará la investigación: ¿Cómo creen que Río Grande se ha transformado en el espacio y en el tiempo? - El profesor invita a los estudiantes a realizar conclusiones históricas que puedan ser verificadas posteriormente con el estudio de fuentes. El fin es trazar el camino que permita conducir a los alumnos a formular futuras hipótesis de cómo y por qué cambio el territorio de la localidad. - El profesor entrega la hoja de trabajo. Los alumnos leen el texto y laboran en pareja.	- El profesor recapitula la clase enfatizando que las ciudades son espacios vivos que se transforman según las demandas sociales. Pregunta reflexiva: ¿Qué demandas sociales tienen efectos en el espacio físico? Estos efectos ¿benefician o perjudican el ser humano? - Se dirige la clase a reflexionar sobre las transformación del espacio según los argumentos de los alumnos. Finalmente, se crea curiosidad comentando ciertos datos históricos de la transformación de Río Grande para interesar a los alumnos en la próxima clase: ¿Sabían que Río Grande se inició con 58 casas y 69 bohíos?
Destrezas de contenido: Comunicación Representación gráfica Interacción en grupos Tiempo y cronología				
Conceptos: -Proceso histórico: Tiempo, Cambio y Continuidad, efectos y consecuencias -Organización espacial: Espacio, Medio ambiente -Organización económica: Necesidades y recursos				
Temas transversales Educación cívica y ética Educación ambiental		Recursos/ materiales: Ficha didáctica (texto) Pizarra electrónica, computadora, proyector. Imágenes	Técnica de Assessment Cuadro comparativo Pregunta abierta	Aplicación de los conocimientos: ¿Qué elementos estudiados en clase puedes localizar en la ciudad en la que vives? ¿Qué aspectos positivos y/o negativos crees ha traído el desarrollo del espacio para las personas que viven en tu comunidad? ¿Qué mejorarías y por qué?

SESIÓN 1. MATERIA DE TRABAJO PARA EL ALUMNADO

OBSERVA LA EVOLUCIÓN DE LAS CIUDADES HASTA EL SIGLO XX¹⁰⁸

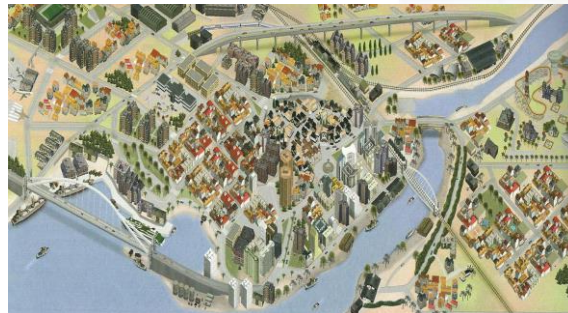
Identifica las semejanzas y las diferencias entre las imágenes. Luego, completa el cuadro comparativo.



Ciudad etapa preindustrial



Ciudad siglo XIX



Ciudad: siglo XX

Tabla16. Cuadro comparativo de ciudades

	Ciudad Pre-industrial	Ciudad Siglo XIX	Ciudad Siglo XX
Semejanzas			
Diferencias			
Conclusiones			

¹⁰⁸ Imágenes en R. Méndez, J. Gutiérrez, A. Guerra. (2007).

3.2.3. Fase de Estructuración del Conocimiento

Reconstruye la historia de la ciudad resumiendo los hechos y los procesos que permiten la comprensión de los acontecimientos históricos que explican el pasado y el presente de la localidad.

INFORMACIÓN PARA EL PROFESORADO (Durante el proceso...)

Cuando se trabaja el aprendizaje de la ciudad en la fase de reestructuración lo que se busca es ordenar el conocimiento que tienen los alumnos sobre la localidad, interrelacionarlos con los adquiridos e integrar ideas que permitan ampliar la retención de información y la creación de nuevas conexiones de conocimiento. Es decir, aumentar el aprendizaje mediante la exposición de diversas actividades que faciliten la adquisición de nuevos contenidos, procedimiento y valores, para su posterior aplicación. El alumnado toma consciencia de lo que aprende mediante la exhibición de sus habilidades investigativas, sus trabajos, sus ideas y los hechos aprendidos, etc. El profesor procura crear estrategias didácticas de síntesis y recapitulación para la organización y visualización del aprendizaje.

SESIÓN 2. INFORMACIÓN PARA EL PROFESORADO

Propuesta de trabajo

Enseñar la ciudad desde un contexto investigativo requiere acercar a los alumnos al manejo de fuentes históricas. Para esto, se ha planificado la lección didáctica *Trasfondo histórico de Río Grande* pretendiendo establecer un punto de partida para iniciar al estudiantado en los primeros datos históricos de la localidad y a su vez, exponerlos al estudio de documentos históricos. Con la ayuda de procedimientos, como el análisis de fuentes primarias y secundarias, búsqueda de información, formulación de hipótesis y elaboración de un eje cronológico, el alumnado se familiariza con el origen y los cambios que explican el presente de la localidad. De esta forma, induce la idea de que la ciudad tiene una historia producto de la multiplicidad de acontecimientos históricos que permiten explicar el presente.

Ideas didácticas



Tabla 17. PROCEDIMIENTO PARA ANALIZAR UN DOCUMENTO ESCRITO¹⁰⁹

1.	Identificar: Quién es el autor, de qué trata el texto, fecha y lugar en que fue escrito. Naturaleza del texto: político (discurso, manifiesto), jurídico (leyes, tratados), económico (contratos estadísticas), testimonial (memorias, diarios). Por último, los textos también se pueden clasificar en públicos o privadas. Tipo de fuente: (primaria (escrito en la misma época que ocurrió el hecho) secundaria (el texto es escrito en época posterior).
2.	Analizar: Subrayar las palabras claves y la idea principal de cada párrafo. Relacionar las ideas principales con el contexto histórico.
3.	Explicar lo que el autor quiere comunicar.
4.	Interpretar el contenido del texto, teniendo en cuenta el contexto histórico (aspectos políticos, económicos, sociales, culturales). Analizar las causas y las consecuencias.
5.	Redactar el comentario: Introducción (identificar el tema). Desarrollo (análisis y explicación) y conclusión (interpretación personal).

¹⁰⁹ Gráfico adaptado de Compendios de procedimientos para la enseñanza –aprendizaje de la historia, 2007.

PLANIFICACIÓN DIARIA Y ESQUEMA GENERAL DE LA ENSEÑANZA

Asignatura: Historia de Puerto Rico		Grado: 10		
Unidad II. Marco histórico de Río Grande		Sesión 2		
Tema: Trasfondo histórico de Río Grande		Nivel de profundidad de conocimiento: III Estratégico		
Estándares:		Expectativas:		
Cambio y Continuidad Desarrollo personal e Identidad Cultural		Describe elementos que caracterizan la historia de su municipio, tales como: hechos históricos, rasgos geográficos, rasgos culturales y figuras destacadas. Crea e interpreta líneas de tiempo de eventos históricos de Puerto Rico. Aplica técnicas de investigación histórica y social para reconstruir el pasado: historia oral, entrevistas y fuentes documentales. Analiza aspectos relevantes que caracterizan el desarrollo de la identidad.		
Tipo de Objetivo		Objetivos: A través del estudio del tema asignado, el estudiante:		
Conceptual	Describe los orígenes y los procesos para la fundación de Río Grande como municipio. Identifica datos que explican la situación social, económica, política y territorial de Río Grande para el siglo XIX. Analiza documentos históricos para llegar a conclusiones sobre la vida de los riograndeños para el siglo XIX. Establece hipótesis para explicar las transformaciones históricas que determinan el presente de Río Grande.			
Procedimental	Resume acontecimientos históricos relevantes de la historia de Río Grande. Analiza fuentes primarias y secundarias para llegar a conclusiones históricas. Realiza comparación del pasado y el presente de Río Grande en términos sociales, económicos, políticos y territoriales. Construye eje cronológico para organizar fechas importantes de histórica de Río Grande. Crea suposiciones para explicar el presente de Río Grande a través del pasado.			
Actitudinal	Reconoce el método histórico como un ejercicio valioso para aprender la historia de la localidad. Valora la Historia como disciplina que le ayuda a entender el presente a través del pasado.			
Método:	Estrategia:	Actividades:	Desarrollo:	Cierre:
Investigativo	Pregunta exploratoria Pregunta abierta Trabajo colaborativo Comprensión lectora	Inicio: Reactivación de conocimientos previos: El profesor: Orienta sobre los objetivos de enseñanza y aprendizaje del día. Realiza pregunta exploratoria: ¿Cómo los historiadores reconstruyen la historia? ¿Cómo podríamos reconstruir la historia de nuestra localidad? Proyecta el video: Investigación BrainPOP, para repasar conceptos investigativos. Dirige a los alumnos a realizar una lluvia de ideas de posibles fuentes históricas con el fin de introducir a la clase los documentos primarios y secundarios con los que se estudiará la historia de Río Grande.	Comenta la clasificación de las fuentes que serán utilizadas para el estudio. Exposición de la pregunta guía de investigación: ¿Cuál es el origen de nuestra ciudad? ¿Cómo estaba conformado el pueblo? Lectura de los documentos históricos. Discusión socializada puntualizando los datos históricos relevantes para posterior análisis de fuentes. Entrega la hoja de trabajo y explica las instrucciones de investigación. El profesor facilita el proceso, supervisa y recibe la retroalimentación del alumnado. Los alumnos laboran en pareja. Finalizada la labor, los alumnos participan en la discusión y exponen sus comparaciones pasado-presentes. De manera que expliquen las suposiciones creadas en las siguientes áreas: economía del área, sociedad (educación, población, situación económica para la población), territorio y aspectos políticos. Mientras el profesor dirige la clase, los alumnos escriben varias suposiciones en la pizarra. Con un acuerdo grupal, escogerán las hipótesis vertebradoras de la investigación. Los alumnos la escribirán en su Portafolio Archivo.	El profesor explica a los alumnos que el ejercicio que realizaron fue similar a lo que hacen en las investigaciones de carácter científico, estableciendo las diferencias entre las ciencias naturales y la ciencia histórica. Les hace consciente de los pasos que van siguiendo: Situación problemática global (desconocimiento de nuestra historia local). Posibles soluciones al problema (reconstruir nuestra historia a través del estudio de fuentes). Resumen de la clase anterior: Pregunta problemática de la clase anterior (Cómo se ha transformado Río Grande en el tiempo y el espacio). Creación de hipótesis vertebradoras del para proseguir con el estudio. Análisis de fuentes documentales para conocer el trasfondo de la localidad y establecer la conexión de los hechos y procesos con otros hechos y procesos (articulación causal). Conclusiones e interpretación de hallazgos encontrados.
Destrezas: De pensamiento crítico: Organiza datos, analizar, inferir De contenido: Comunicación Estudio e investigación Interacción en grupos				
Conceptos: Proceso histórico: Tiempo, el cambio y la continuidad de hechos y procesos, Método histórico Causalidad Cultura				
Temas transversales		Recursos/ materiales: Documentos de estudio Fichas de trabajo Pizarra electrónica, computadora, proyector. Video animado (youtube) Fuentes documentales	Técnica de Assessment y/ o Medición (evaluación) Línea del tiempo Cuadro comparativo Pregunta abierta de investigación Portafolio Archivo	Aplicación de los conocimientos: Analiza qué aspectos de historia puedes investigar utilizando la Plaza Pública como fuente de información.
Identidad cultural				

SESIÓN 2. MATERIAL DE TRABAJO PARA EL ALUMNADO

I. Estudia el documento de la Historia de Río Grande y contesta las siguientes preguntas guías de investigación.

1. ¿Cuáles eran las actividades económicas dominantes en el siglo XIX?
2. ¿Cómo era la educación para los ciudadanos?
3. ¿Qué barrios estaban más urbanizados?
4. ¿Cómo estaban constituidos los edificios públicos de la época?
5. ¿Cómo era el territorio del pueblo para la época?



II. Una vez estudiado el documento *Trasfondo Histórico de Río Grande*, selecciona acontecimientos relevantes y realiza un eje cronológico. Representalo en el papel, de arriba hacia abajo o de derecha a izquierda, desde la fecha más antigua hasta la más moderna.



III. Después de analizar y contrastar los documentos completa el siguiente marco comparativo con las transformaciones que experimentó Río Grande durante los siglos XIX y XX. Añade tu percepción del presente y compárala con el pasado de la localidad. A base del análisis, formula hipótesis que respondan a las posibles causas de los cambios que explican la actualidad.

Transformaciones	Pasado	Presente	Hipótesis
<i>Transformación Social</i>			
-Educación -Políticas -Económica/ -empleo			
<i>Transformación Territorial</i>			
<i>Políticas</i>			



DOSSIER INFORMATIVO
TRASFONDO HISTÓRICO DE RÍO GRANDE
Para poder comprender la historia de Río Grande debemos remontarnos a sus orígenes. El desarrollo de Río Grande estuvo vinculado al territorio de Loiza. En esta región se establecieron haciendas de caña de azúcar y ganado. El Partido de Loiza para los siglos XVII y XVIII estaba formado por los actuales territorios de Canóvanas, Río Grande, Luquillo, Fajardo y Culebra, siendo uno de los pueblos más antiguos de todo Puerto Rico. El pueblo de Río Grande surgió como una pequeña villa vinculada al tráfico comercial que se realizaba a través del puerto localizado en la curva del río Grande desde donde partía la carga en barcos hacia otros puntos de destino. ¹
Este territorio comenzó a dividirse en 1838, cuando un grupo de vecinos promotores autorizaron a Desiderio Escobar, Guilem Escobar y Juan Monge, asesorados por el sacerdote Juan León Lacort, a gestionar la independencia del sector del municipio de Loiza. El trámite fue finalizado el 16 de julio de 1840, cuando el gobernador Miguel López de Battezzati decretó la separación y fundación del nuevo municipio. Río Grande tendría como su primer Alcalde a Don Sebastián Arriagueras.
Río Grande fue denominado "municipio", con 53 casas y 69 bichos distribuidos alrededor de una plaza pública, y diez calles. La Casa Ayuntamiento o Alcaldía constaba de dos pisos con muros de madera con techo de zinc. Allí mismo estaba construida la iglesia que data desde la fundación del pueblo en el 1840. Lleva el nombre de Parroquia Nuestra Señora del Carmen. Entre las exigencias del nuevo municipio estaban los oficiales de los planes de salud con la Casa del Rey, la iglesia católica y un cementerio municipal. La casa del Rey se terminó de edificar el 20 de enero de 1846 y el cementerio aunque no se tiene fecha, sí es conocido que se ubicó en los terrenos de la actual Escuela Pimentel y Castro, para el año 1886 fue trasladado al lugar que todos conocemos. ²
¹ Datos tomados de Rojas F., Primito, J., citados en Almanaque de Río Grande, 2016, pág. 2. Ed. Río Grande de Río Grande, Río Grande.

SESIÓN 3. INFORMACIÓN PARA EL PROFESORADO

Propuesta de trabajo

A continuación se propone enseñar al alumnado el casco antiguo de la ciudad. Inicia en un viaje virtual con el programado *Google Earth* por el territorio de la localidad, hasta llegar al centro histórico de Río Grande. Para adentrar la historia del lugar, se realiza una lectura al documento *La Retreta*. Tras su estudio, los alumnos podrán conocer las primeras calles que caracterizan la fundación de Río Grande y luego localizarlas en el plano. Se pretende que los alumnos identifiquen el trazado histórico de las calles para establecer una comparación de cambios y continuidades que les permita comprender el presente del lugar. Por otra parte, los alumnos extraerán información de los documentos escritos para corroborar datos en el plano, al mismo tiempo que se informan de tradiciones culturales de la época bajo estudio.

Tabla 18. PROCEDIMIENTO PARA ANALIZAR UN MAPA HISTÓRICO¹¹⁰

Ideas didácticas



1. Identificar:
Título
Fecha de los acontecimientos
Decodificarla información con la ayuda de los colores, signos y símbolos de la leyenda.
3. Explicar los acontecimientos históricos que se reflejan en el mapa.
4. Interpretar la información, confrontándola con otras fuentes de información (documentos escritos, manual de historia, enciclopedias, etc.)
5. Redactar algún comentario respondiendo a preguntas planteadas acerca del mapa.
Presentación del tema
Explicación del contenido
Interpretación y valoración personal.

¹¹⁰ Gráfico en Compendios de procedimientos para la enseñanza –aprendizaje de la historia, 2007.

PLANIFICACIÓN DIARIA Y ESTRUCTURA GENERAL DE LA ENSEÑANZA

Asignatura: Historia de Puerto Rico		Grado: 10		
Unidad II. Marco histórico de Río Grande		Sesión 3		
Tema: Río Grande: el casco histórico urbano.		Nivel de profundidad de conocimiento: I Memorístico		
Estándares:		Expectativas:		
Cambio y Continuidad Desarrollo Personal e Identidad cultural		Aplica conceptos claves como tiempo, cronología, causalidad, conflicto cambio y continuidad para explicar, analizar y demostrar conexiones entre acontecimientos históricos. Describe elementos que caracterizan la historia de su municipio, tales como: hechos históricos, rasgos geográficos, rasgos culturales y figuras destacadas. Aplica técnicas de investigación histórica y social para reconstruir el pasado: historia oral, entrevistas y fuentes documentales. Analiza aspectos relevantes que caracterizan el desarrollo de la identidad. Aplica la tecnología para investigar y analizar procesos históricos de Puerto Rico.		
Tipo de Objetivo		Objetivos: A través del estudio del tema asignado, el estudiante:		
Conceptual	Identifica el centro histórico donde se originó la ciudad. Señala las calles y edificios que representan la primera zona urbana de Río Grande. Reconoce a través del documento escrito elementos característicos de la cultura y el territorio de Río Grande.			
Procedimental	Localiza en el plano las calles y los edificios históricos de Río Grande. Lee para extraer información histórica de la localidad. Menciona las primeras calles de la localidad. Comparte impresiones sobre los elementos característicos de la cultura de la localidad que existían en el pasado.			
Actitudinal	Despierta interés por los documentos históricos. Orden y responsabilidad en el manejo de recursos. Valora la Historia como disciplina que le ayuda a entender el presente a través del pasado.			
Método:	Estrategia:	Actividades:	Desarrollo:	Cierre:
Investigativo ABP	Pregunta exploratoria Uso de TIC (tecnología GPS) Integración curricular	Inicio: Reactivación de conocimientos previos: El profesor: Orienta sobre los objetivos de enseñanza y aprendizaje del día. Síntesis de la clase anterior Preguntas exploratoria: ¿Cuál es el sector más antiguo de Río Grande? ¿Dónde se localiza? ¿Quién puede mencionar los edificios que caracterizan los orígenes de nuestra localidad?	Realiza las preguntas guías de investigación: ¿Qué sector es el más antiguo de la ciudad? ¿Cómo se ha transformado con el pasar del tiempo? Proyección de Google Earth para realizar un viaje virtual por el territorio de Río Grande hasta llegar a la zona bajo estudio. Mientras recorre el espacio físico, el profesor repasa aspectos trabajados en la pasada unidad: la situación de los barrios, los puntos cardinales, el relieve, etc. Utiliza el programado para que los alumnos busquen en la imagen el sector más antiguo de Río Grande y señalen sus edificios y calles. Realiza junto a sus alumnos la lectura del documento La Retreta. Discute los aspectos relevantes relacionados con los elementos culturales y sociales que ya no existen. Entrega las hojas de trabajo y explica las instrucciones. Utilizando el documento histórico contesta las preguntas de investigación. Después de la lectura del documento, localiza con color en el plano las calles, edificios históricos y demarca el casco antiguo. Ubica los puntos cardinales en el plano utilizando de referencia el casco histórico de la localidad.	Para finalizar, resume los aspectos relevantes realizando preguntas para ser contestadas por los alumnos. Enfatiza a los alumnos que las actividades programadas responden a las hipótesis planteadas. Ejemplo: Durante el día de hoy se estuvo trabajando con los primeros inicios del territorio. En la próxima clase evaluará su extensión a través del tiempo. Así podremos conocer cómo fue creciendo la ciudad y contestar la hipótesis planteada. El profesor concientiza a los estudiantes de los pasos que van siguiendo para comprobar sus hipótesis y reconstruir la historia de la localidad. En forma de anécdota se comenta qué fue El Senado y la función que ocupó la Plaza pública para los residentes de la localidad. De tal forma que se recalque su función social, cultural e histórica. Con esta dinámica se pretende causar curiosidad para motivar en los alumnos su deseo de conocer más sobre el tema.
Destrezas: De pensamiento crítico: Organiza datos, analizar, inferir, crear De contenido: Comunicación Estudio e investigación Interacción en grupos Destrezas cartográficas Tiempo y cronología Sociedad tecnológica				
Conceptos: Organización espacial: localización y ubicación espacial. Proceso histórico: Cambio y continuidad Cultura				
Temas transversales		Recursos/ materiales:	Técnica de Assessment y/ o Medición (evaluación)	Aplicación de los conocimientos:
Identidad cultural Tecnología y educación para el trabajo		Documentos históricos: texto, plano antiguo. Pizarra electrónica, computadora, proyector. Programa “Google Earth” previamente bajado de Internet. Fichas de trabajo	Ejercicio cartográfico (localiza demarca y orienta) Pregunta abierta de investigación. Portafolio Archivo	Utilizando un plano antiguo y un plano actual, compara qué calles aún existen. Señala cuáles nombres fueron sustituidos y menciona sus nombres actuales.

SESIÓN 3. MATERIAL DE TRABAJO PARA EL ALUMNADO

I. Realiza la lectura al documento *La Retreta* y contesta las siguientes preguntas de investigación.

1. ¿Qué fue la Retreta?
2. ¿Cuántas calles tenía el casco histórico para la época?
3. ¿Cuáles eran sus nombres?
4. ¿Qué calles ya no existen ahora? ¿Qué nombres conservan en la actualidad?
5. ¿Qué elementos culturales observas en el documento que no existen en la actualidad?

Tipo de documento: Memorias
Fuente Secundaria: Estampas riograndeñas por Eleuteria Ramos

La Retreta

En el pueblo de Río Grande había un cine, localizado en la calle Pimentel esquina de la calle La Cruz, que exhibía películas mudas. Casi todas eran de vaqueros y le añadían música.

Existía en el pueblo un residente que se llamaba Don Tomás García de la Naceda que era músico. Tocaba la flauta junto a su hijo Carlos de 16 años de edad, que tocaba el cornetín. Don José P.H. Hernández tocaba el bombardino y Pelitto y tenían un conjunto llamado "La Retreta".

Todos se reunían en la plaza de recreo para entonar sus canciones y luego continuaban caminando por todas las calles del pueblo.

En ese tiempo el pueblo tenía solamente cinco calles horizontales y cinco transversales, a saber:

Horizontales:

Calle Soledad
Calle San José
Calle del Carmen
Calle La Cruz
Calle Loliza (hoy llamada San Antonio)

Transversales:

Calle Carnicería (hoy llamada San Juan González)
Calle Manuel Pimental y Castro
Calle Dolores
Calle San Juan
Calle Providencia
Calle del Hoyo (San Narciso)

Algunos residentes seguan La Retreta por todas las calles y luego regresaban al cine para darle música y sonido a las películas. En esos tiempos La Retreta se convirtió en algo de pueblo, pero como siempre suele suceder, el cine fue trasladado y con ello vino un cambio en la tecnología y las películas tenían música y sonido.

- I. Después de leer el documento *La Retreta*, observa el plano y resalta con color el casco antiguo de la ciudad. Delimita sus calles y sus edificios históricos. Localiza los puntos cardinales en el plano y realiza una leyenda en la parte derecha de la hoja.



Plano extraído de Almanaque Riograndeño, 1988. Ed. Río Mar de Río Grande

SESIÓN 4. INFORMACIÓN PARA EL PROFESORADO

Propuesta de trabajo

La presente propuesta pretende acercar al alumnado al conocimiento del crecimiento y desarrollo urbano que experimentó Río Grande con el paso del tiempo. Se utiliza como estrategia el uso de las TIC para observar y analizar imágenes (fotografía aérea, foto satélite, escalas...) del territorio.

El Google Earth se presenta como una herramienta de enseñanza- aprendizaje que permite enriquecer el estudio histórico a través de diversos usos que facilitan la comprensión de aspectos geográficos de la localidad. Su software accede a imágenes que se pueden utilizar para la elaboración de cartografía y la explicación en la organización territorial realizando un análisis físico del medio, obteniendo información geográfica tales como: topográfica, hidrográfica, demográfica, histórica y cultural.

Se pretende que el alumnado trace y sitúe los sectores del centro de la ciudad y contraste sus cambios territoriales en el tiempo. Estos cambios son sustentados con la lectura de fuentes que proveen la información necesaria para el estudio de las transformaciones urbanas según fueron construidas (orden cronológico). Las actividades de esta sesión conllevan una metodología interdisciplinar integrando la Geografía (espacio) y la Historia (tiempo). Por lo que el alumnado se ejercita en procedimientos de carácter geográfico e histórico.



Gráfico 22. Google Earth como recurso didáctico permite:

- ⇒ Conocer los nombres y la ubicación de sectores, calles, barrios, entre otros.
- ⇒ Aproximarse a la ciudad y observar: calles, edificios, casas, monumentos, ríos, etc.
- ⇒ Observar e identificar tipos o formas de relieve, (llanuras, cordilleras, valles, altiplanos, etc.)
- ⇒ Marcar sitios de interés y compartir información sobre éstos.
- ⇒ Guardar imágenes del territorio.
- ⇒ Medir la distancia y trazar su trayectoria.
- ⇒ Señalar la ubicación de escuelas, edificios y plazas importantes, parques, etc.
- ⇒ Visualizar fronteras, carreteras y vías férreas.
- ⇒ Identificar la ubicación de sitios históricos y culturales.
- ⇒ Observar cambios en el territorio.
- ⇒ Realizar un viaje virtual desde la atmósfera hasta la ciudad.
- ⇒ Observar ciudades limítrofes

PLANIFICACIÓN DIARIA Y ESQUEMA GENERAL DE LA ENSEÑANZA

Asignatura: Historia de Puerto Rico		Grado: 10		
Unidad II. Marco histórico de Río Grande		Sesión 4		
Tema: Río Grande: evolución territorial de la ciudad.		Nivel de profundidad de conocimiento: II Procedimental		
Estándares:		Expectativas:		
Gente, Lugares y ambiente Cambio y Continuidad Desarrollo Personal e Identidad Cultural		Aplica conceptos claves como tiempo, cronología, causalidad, conflicto cambio y continuidad para explicar, analizar y demostrar conexiones entre acontecimientos históricos. Describe elementos que caracterizan la historia de su municipio, tales como: hechos históricos, rasgos geográficos, rasgos culturales y figuras destacadas. Aplica técnicas de investigación histórica y social para reconstruir el pasado: historia oral, entrevistas y fuentes documentales.		
Tipo de Objetivo		Objetivos: A través del estudio del tema asignado, el estudiante:		
Conceptual		Contrasta los cambios territoriales de Río Grande desde el 1936 al presente y llega a conclusiones. Señala los cambios que se producen en la ciudad tomando el centro histórico como referencia. Identifica las transformaciones urbanas de la ciudad según fueron construidas a través del tiempo. Estudia la evolución de Río Grande en el plano a lo largo del tiempo utilizando la fotografía aérea como fuente histórica.		
Procedimental		Obtiene información de documentos escritos y de fotografías aéreas que revelan el paso del tiempo. Organiza en orden cronológico la evolución territorial de Río Grande. Localiza en el plano el patrón de crecimiento y el desarrollo urbano de Río Grande. Ubica los puntos cardinales de Río Grande en la imagen del territorio. Traza en la imagen del territorio el crecimiento urbano para contrastar el pasado y el presente de la localidad.		
Actitudinal		Despierta interés por las imágenes históricas que le ayudan a comprender las transformaciones del tiempo y el espacio. Desarrolla actitud investigativa desde otro punto de vista. Colabora con su compañero en la realización del trabajo en clase. Valora la Historia como disciplina que le ayuda a entender el presente a través del pasado.		
Método:		Estrategia:	Actividades:	
Investigativo ABP		Uso de TICs Integración curricular	Inicio: Reactivación de conocimientos previos: El profesor: Orienta sobre los objetivos de enseñanza y aprendizaje del día. Síntesis de la clase anterior Pregunta dirigida: ¿A cuál hipótesis general llegamos en la clase anterior con relación a los cambios territoriales que ha experimentado Río Grande a través del tiempo? - <i>La población de Río Grande fue en aumento, por lo que se necesitó más construcciones y la expansión del territorio.</i> Realiza pregunta exploratoria: ¿Qué tipo de fuente histórica podríamos utilizar para comprobar o descartar esta hipótesis? Escribe una lista en la pizarra de las contestaciones de los alumnos. Dirige la clase con preguntas más específicas tales como: ¿cómo podemos estudiar el paso del tiempo en un territorio?	Desarrollo: Exposición de pregunta abierta de investigación: ¿Qué transformaciones territoriales experimentó Río Grande con el paso del tiempo? Ilustra la foto aérea de Río Grande para el 1936. Dirige la clase con las siguientes preguntas ¿Qué estamos observando? Utilizando las contestaciones de los alumnos, explica el contenido de la imagen. Luego se presenta la foto aérea del 2006 y pregunta: ¿Qué cambios podemos observar en el territorio? Pregunta dónde se localiza el centro de la ciudad y a partir de ella discute el desarrollo territorial. Lee junto a sus alumnos el documento: <i>Patrón de crecimiento y desarrollo urbano</i> a la vez propicia que los alumnos busquen en la foto aérea las zonas urbanizadas según el paso del tiempo. El profesor entrega las fotografías aéreas para ser trabajadas por los alumnos. Los alumnos trazarán la evolución territorial que experimentó el territorio para las fechas 1936-2006 utilizando como referencia el centro y la carretera PR-3. Ubicarán en la imagen los puntos cardinales. Contrastarán las diferencias observadas para llegar a conclusiones.
Destrezas: De pensamiento crítico: Organiza datos, analizar, inferir, crear De contenido: Comunicación Estudio e investigación Interacción en grupos Referencias cartográficas Tiempo y cronología Técnicas para el manejo de tecnología				Cierre: El profesor explica a los alumnos que el ejercicio que realizaron fue similar a una reconstrucción histórica. Enfatiza la necesidad que tiene los estudios históricos de acudir a otras ciencias sociales para poder reconstruir la Historia. Resume los aspectos de la clase utilizando los objetivos de enseñanza. Concientiza a los estudiantes de los pasos que van siguiendo para comprobar sus hipótesis y reconstruir la historia de la localidad. Pregunta por opiniones y comentarios sobre el proceso de aprendizaje. Ejemplo: ¿qué opinan de la clase de hoy? ¿Qué fue lo más que les gustó?
Conceptos: Proceso histórico: Cambio y continuidad, Método histórico Organización espacial Historia total Causalidad Cultura: identidad				
Temas transversales		Recursos/ materiales:	Técnica de Assessment y/ o Medición (evaluación)	Aplicación de los conocimientos:
Identidad cultural Tecnología y educación para el trabajo		Documento informativo Pizarra electrónica, computadora, proyector. Programa “Google Earth” Imágenes históricas: fotografías aéreas. Plano territorial (2012) Fotocopia de pegatinas Protectores de papeles Marcador, pega y tijera	Ejercicios cartográficos: Diario: ¿Qué aprendí, qué fue lo más que me gustó? Portafolio Archivo	Elabora el plano de Río Grande (2012) utilizando los conocimientos adquiridos en clase. Utiliza las pegatinas para establecer el orden cronológico de la expansión urbana. Según la hipótesis planteada explica cómo se relaciona con la evolución territorial de Río Grande.

SESIÓN 4. MATERIAL DE TRABAJO PARA EL ALUMNADO

II. Observa la foto aérea de 1936 y la foto aérea de 2006 y sigue las instrucciones a continuación.

Utilizando una protector de páginas (laminilla transparente) traza con color la extensión territorial de la imagen 2006. Luego orienta los puntos cardinales, ubica la carretera principal de la localidad (PR3).

Introduce la imagen 1936 dentro de la laminilla transparente y compara la evolución territorial. Realiza un breve escrito donde describas los diferentes planos observados.

II. Después de realizar la lectura *Patrón de crecimiento y desarrollo urbano de Río Grande*, observa la imagen del satélite proyectada en la pizarra electrónica. Recorta los recuadros y ubica las construcciones urbanas según la evolución territorial.

Municipio de Río Grande
Oficina de Ordenamiento Territorial

PATRÓN DE CRECIMIENTO Y DESARROLLO URBANO

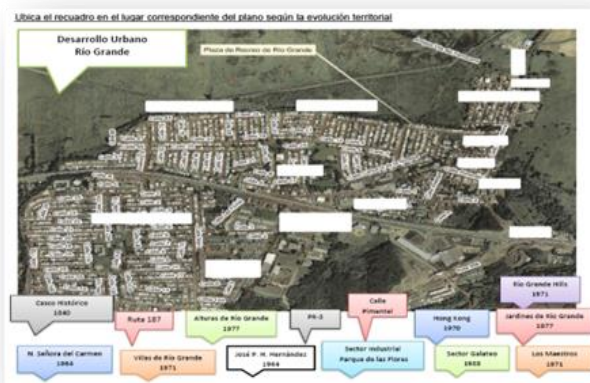

Para el año 1936 el Municipio de Río Grande era un compacto, desarrollado en cuadrícula con algunos desarrollos lineales a lo largo de las principales carreteras (actual calle Pimentel, PR-3 Y PR-187).

Hacia el año 1964 comienza a desarrollarse el área norte del centro tradicional con las urbanizaciones José P.H. Hernández, Nuestra Señora del Carmen, se densifica la calle Pimentel con la comunidad Las Flores, y el área sur y sureste con el residencial público José H. Ramírez y el sector industrial Parque Las Flores al sur de la carretera PR-3. Para esta fecha se observa el movimiento de terreno para la construcción de las urbanizaciones Río Grande Hills y Los Mueños.

Para el 1971 continúa la construcción de áreas residenciales hacia el oeste del centro tradicional ocupando grandes extensiones de terreno. Entre los desarrollos se encuentran la urbanización Villas de Río Grande Hills. A pesar de todos los desarrollos, para esta fecha continúa el movimiento de terreno para nuevas construcciones de viviendas. Además la zona industrial es ampliada hacia el sur. Otro hecho que contribuyó a la configuración del centro urbano fue la invasión de terrenos conocida como Hong Kong ocurrida a principios de 1970, localizada al oeste de la urbanización José P.H. Hernández.

Hacia el 1977 el crecimiento del centro urbano continúa desarrollándose hacia el oeste y sur con las urbanizaciones Jardines de Río Grande y Alturas de Río Grande.

Para el año 1988 el desarrollo hacia el oeste ya ha llegado a su límite, no así hacia el sur de la carretera PR-3. Para esta fecha se han desarrollado nuevas construcciones con la extensión hacia el oeste de la urbanización Alturas de Río Grande y el desarrollo sembrado de la Finca de Galateo y los Apartamentos de Galateo.



SESIÓN 5. INFORMACIÓN PARA EL PROFESORADO

Propuesta de trabajo

En la lección *Crecimiento poblacional de Río Grande a través de tiempo* el estudiante podrá estudiar cómo la población de la localidad fue creciendo con el pasar de los años. En principio, entra en contacto con el objeto de estudio mediante la exposición del periódico de la época. Luego, a partir de la información estadística del territorio, podrá interpretar información para elaborar gráficos. En este ejercicio el estudiante podrá observar el cuadro general de la situación poblacional pasado – presente según el barrio. Así estará en posición de comparar y analizar para extraer la información histórica de la localidad.

El objetivo de la presente propuesta es exponer a los alumnos a la investigación a través de datos estadísticos para que compare el aumento de población con el desarrollo urbano de la ciudad. A su vez, que analice los factores socioeconómicos que inciden en el crecimiento poblacional de un sector. De esta forma, podrá corroborar datos aprendidos, ampliar su conocimiento y llegar a conclusiones que le permita aceptar o rechazar la hipótesis planteada. Además, practicará destrezas de interpretación gráfica, integrando al estudio otras ciencias sociales.

Ideas didácticas



Tabla 19. PROCEDIMIENTO PARA EXTRAER INFORMACIÓN DE UN GRÁFICO¹¹¹

1. **Identificar:** tema periodo representado, tipo de gráfico (línea, barra o círculo), las unidades empleadas (toneladas, millones, años, porcentaje, tantos por mil, etc.).
2. **Analizar:**
 Observa los periodos de aumento o disminución de los datos representados, los puntos máximos y mínimos.
 Comprobar la amplitud de las variaciones y la tendencia general de las líneas, barras o sectores (en caso de un gráfico circular).
 Relacionar las variaciones observadas (aumento, disminución, estancamiento).
3. **Interpretar los resultados.**
 Para explicar por qué se debe conocer el contexto histórico en el que se producen. También, se puede emitir un juicio personal sobre los resultados.
4. Redactar las conclusiones (resumen del análisis y las interpretaciones).

¹¹¹ Gráfico en Compendios de procedimientos para la enseñanza –aprendizaje de la historia, 2007.

PLANIFICACIÓN DIARIA Y ESTRUCTURA GENERAL DE LA ENSEÑANZA

Asignatura: Historia de Puerto Rico Unidad II. Marco histórico de Río Grande		Grado: 10 Sesión 5			
Tema: Río Grande: crecimiento poblacional.		Nivel de profundidad de conocimiento: III Extendido			
Estándares:		Expectativas:			
Cambio y Continuidad Producción, Distribución y Consumo Gente, Lugares y Ambiente		Aplica conceptos claves como tiempo, cronología, causalidad, conflicto cambio y continuidad para explicar, analizar y demostrar conexiones entre acontecimientos históricos. Describe elementos que caracterizan la historia de su municipio, tales como: hechos históricos, rasgos geográficos, rasgos culturales y figuras destacadas. Aplica técnicas de investigación histórica y social para reconstruir el pasado: historia oral, entrevistas y fuentes documentales. Identifica conceptos fundamentales para el análisis y la comprensión de la economía de Puerto Rico. Analiza cómo los movimientos migratorios han configurado la sociedad puertorriqueña en los aspectos políticos, económicos, sociales y ambientales.			
Tipo de Objetivo		Objetivos: A través del estudio del tema asignado, el estudiante:			
Conceptual		Relaciona el aumento poblacional con la extensión en el desarrollo urbano de Río Grande. Analiza cómo los factores socioeconómicos pueden afectar el aumento o la disminución de la población por barrios. Interpreta datos poblacionales para llegar a conclusiones. Corroborar el aumento poblacional de la localidad contrastando fuentes históricas.			
Procedimental		Extrae información histórica de los gráficos poblacionales. Analiza los períodos históricos de aumento o disminución de los datos representados. Redacta conclusiones sobre el aumento poblacional a través del tiempo.			
Actitudinal		Observa y escucha con atención. Colabora con su compañero en la realización del trabajo en clase. Reconoce las fuentes estadísticas como herramienta que ayuda a reconstruir la historia de la localidad.			
Método: Investigativo ABP		Estrategia: Preguntas exploratorias Integración curricular	Actividades: Inicio: Reactivación de conocimientos previos: El profesor: Orienta sobre los objetivos de enseñanza y aprendizaje del día. Síntesis de la clase anterior. Enfatiza la hipótesis general creada por los alumnos: <i>La población de Río Grande fue en aumento, por lo que se necesitó más construcciones y expandir el territorio.</i> Pregunta exploratoria: ¿Qué son las estadísticas y para qué nos sirven en el estudio histórico de la localidad? ¿Cómo podemos resumir los datos estadísticos para ser estudiados? Una vez los alumnos mencionen las gráficas, se realiza una breve explicación de para qué son útiles en el estudio de la historia. Exposición de la pregunta abierta de investigación: ¿Qué efecto tuvo la economía de la localidad en el crecimiento poblacional?	Desarrollo: Proyecta en la pizarra las estadísticas poblacionales de Río Grande desde 1899 hasta 1950. Dirige la clase con las siguientes preguntas guías: ¿Qué estamos observando? ¿Qué periodo representan las estadísticas? ¿Qué barrio tiene mayor población? ¿Qué factores pueden explicar la cantidad de población del lugar? Enfatiza la observación de las décadas para que el alumno pueda inferir el porqué de las variaciones poblacionales. Desarrolla una discusión socializada a través de preguntas guías que ubiquen a los alumnos en el contexto histórico de las décadas: ¿Qué barrios perdieron población y qué barrios ganaron población? Según las décadas observadas, ¿qué sucesos socioeconómicos ocurrían en el país que puede explicar tales cambios? Ejemplo: Los barrios Mameyes y Jiménez tenían más población para la décadas del 1920 al 1950 porque la economía de caña de azúcar era fructífera en la zona. Sin embargo, para la década del 1950 se registra una disminución de población en el área, y un aumento en los barrios Guzmán Arriba y Guzmán Abajo. Esto debido a los cambios económicos agro-industriales que enfrentó el país para la época. Realiza una lectura del periódico y discute con los alumnos su contenido. Puntualiza el ejercicio de corroboración de datos históricos. Entrega las ficha de trabajo y orienta la labor a realizarse. Discute los de hallazgos con los alumnos.	Cierre: Realiza la síntesis de aspectos más relevantes. Comenta la hipótesis con los alumnos para ser verificada. Se establece la valoración del hecho investigado.
Destrezas: De pensamiento crítico: Organiza datos, analizar, inferir, crear De contenido: Comunicación , Estudio e investigación , Interacción en grupos, Representación gráfica , Tiempo y cronología Conceptos: Proceso histórico: Cambio y continuidad Causalidad Distribución y Consumo		Recursos/ materiales: Documentos: Estadísticas poblacionales 1899-2010. Periódico El Mundo Pizarra electrónica, computadora, proyector, Gráfica Fichas didácticas		Técnica de Assessment y/ o Medición (evaluación) Creación de gráficos. Pregunta abierta de investigación Portafolio Archivo	Aplicación de los conocimientos: Redacta conclusiones basadas en la hipótesis principal. Realiza un resumen de análisis e interpretaciones de la población de Río Grande con el pasar del tiempo.

SESIÓN 5. MATERIAL DE TRABAJO PARA EL ALUMNADO

Observa y estudia la información estadística de la tabla y transfórmala en información gráfica. Luego contesta las preguntas de investigación.

A. Población total por barrios, censos de 1950 al 2000

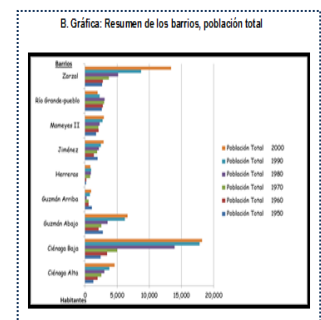
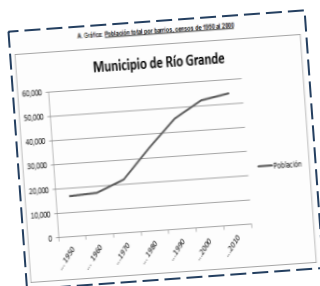
B. Resumen de los barrios, población total de 1950 a 2010

Area Geográfica (Barrios)	Población Total 1950	Población Total 1960	Población Total 1970	Población Total 1980	Población Total 1990	Población Total 2000
Ciénaga Alta	1,308	1,965	2,525	3,001	3,768	4,606
Ciénaga Baja	2,404	3,443	4,981	13,946	17,805	18,220
Guzmán Abajo	2,775	2,099	2,545	3,520	6,205	6,614
Guzmán Arriba	1,073	547	544	240	765	928
Herreras	171	188	808	919	928	839
Jiménez	1,946	1,366	1,875	2,169	2,467	2,903
Mameyes II	1,704	2,094	2,087	2,282	2,723	2,919
Río Grande-pueblo	2,623	2,763	2,947	3,058	2,273	1,948
Zarzal	2,647	2,768	3,720	5,148	8,714	13,385

Municipio de Río Grande	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010
Resumen de Población	16,651	17,233	22,032	34,283	45,648	52,362	54,304

C. Preguntas de Investigación

- ¿Qué barrio presenta mayor población para la década del 2000?
- ¿Qué barrio presenta menor población para la década del 2000?
- ¿Qué barrios tienen una marcada tendencia de rápido aumento poblacional a través del tiempo?
- ¿Qué barrio tiene una marcada pérdida de población a través del tiempo?
- ¿Qué década muestra el mayor crecimiento poblacional en la historia de Río Grande?
- ¿Qué relación guarda el crecimiento poblacional con el desarrollo urbano de la localidad?



- ¿Qué podría explicar el aumento de población que registro el barrio de Ciénaga Baja para las décadas de 1970 al 1990?
- ¿A qué conclusiones puedes llegar después de estudiar el crecimiento poblacional de Río Grande a través del tiempo?

SESIÓN 6. INFORMACIÓN PARA EL PROFESORADO

Propuesta de trabajo

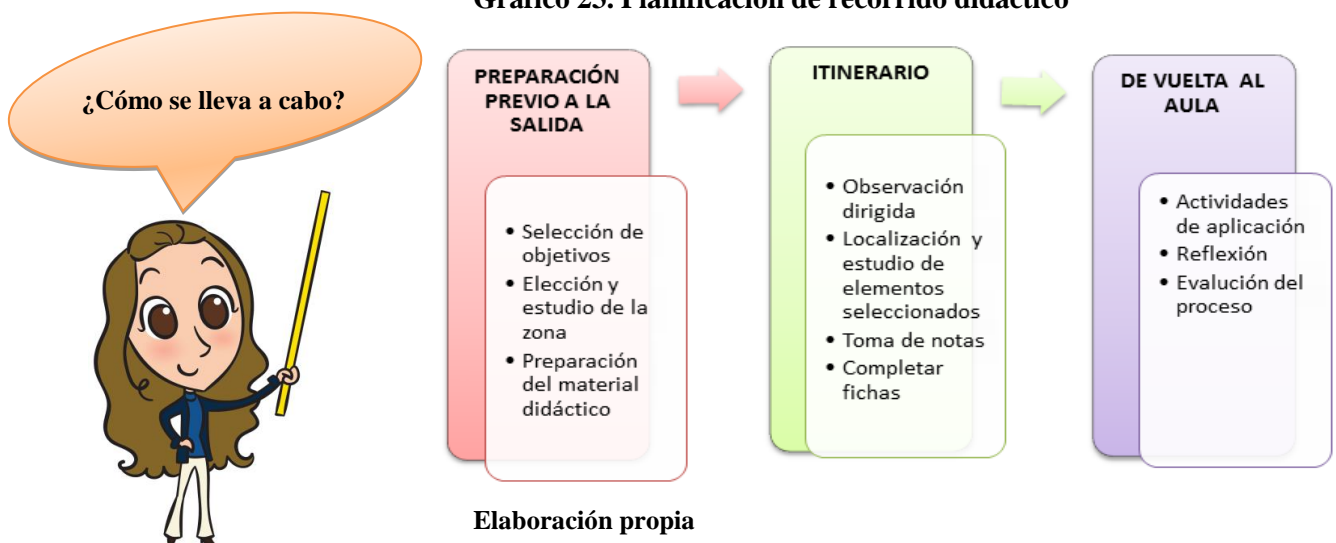
La siguiente propuesta ha sido diseñada para realizarse en el casco antiguo de Río Grande. Tiene como objetivo principal estudiar la ciudad como espacio histórico y cultural transformado por las actividades humanas a lo largo del tiempo.

El itinerario didáctico es una estrategia educativa que permite enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la localidad. Tiene un alto valor formativo porque permite el contacto directo con el entorno. Ofrece una amplia gama de posibilidades para trabajar los contenidos históricos de forma interdisciplinar. En la lección que proponemos, la geografía toma un papel protagónico junto a la historia. Las actividades planificadas fomentan la comprensión del territorio y las interacciones que se dan entre el medio natural y los distintos colectivos que lo habitan con el paso del tiempo. Durante el desarrollo del itinerario, los estudiantes han de poner en funcionamiento diversas destrezas geográficas (localización, orientación espacial, observación, recogida de datos, etc.), al tiempo que desarrollan actitudes de respeto hacia el medio ambiente, el patrimonio, etc. Así, también, los estudiantes tendrán la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en clase, permitiendo vivenciar la evolución que experimentó la ciudad a través de sus calles y edificios históricos. La actividad consiste básicamente de un recorrido desde la zona más antigua hasta la más reciente. Durante el mismo, se analiza el medio físico, las edificaciones, el trazado de calles y plazas, y demás edificios singulares, enfatizando su función en la actualidad.

Temporización

La planificación del recorrido se desarrolla en tres fases. La primera, consiste en la preparación de la salida. La segunda, constituye la realización del recorrido. La tercera, se lleva a cabo al volver al aula siendo la fase de reflexión, análisis de datos y elaboración de conclusiones.

Gráfico 23. Planificación de recorrido didáctico



PLANIFICACIÓN DIARIA Y ESTRUCTURA GENERAL DE LA ENSEÑANZA

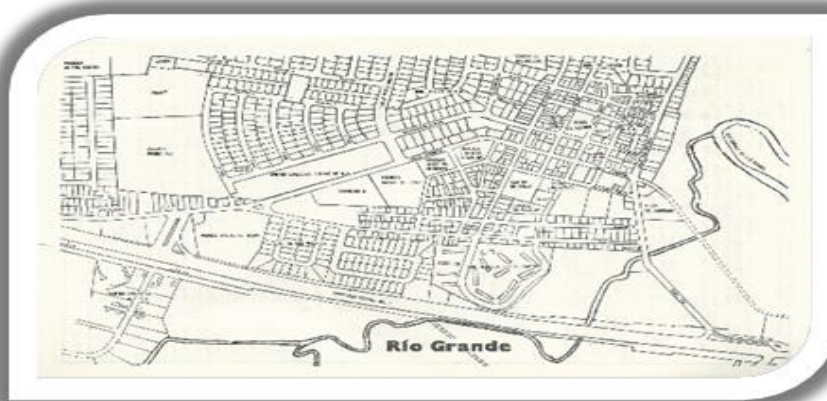
Asignatura: Historia de Puerto Rico		Grado: 10		
Unidad II. Marco histórico de Río Grande		Sesión 6		
Tema: Explorando la ruta histórica y cultural de nuestra ciudad		Nivel de profundidad de conocimiento: II Procedimental		
Estándares:		Expectativas:		
Cambio y Continuidad Desarrollo personal e Identidad cultural		Describe elementos que caracterizan la historia de su municipio, tales como: hechos históricos, rasgos geográficos, rasgos culturales y figuras destacadas. Identifica características, comportamientos y valores que ayudan a la persona en su desarrollo emocional y que promueven la convivencia humana en armonía con los demás. Analiza aspectos relevantes que caracterizan el desarrollo de la identidad nacional puertorriqueña.		
Tipo de Objetivo		Objetivos: A través del estudio del tema asignado, el estudiante:		
Conceptual	Orientar correctamente el mapa y distinguir en él los elementos históricos y culturales que se observan directamente en el territorio. Distingue la función histórica de cada una de los edificios observados. Describe la función social y cultural de los lugares visitados. Analiza las condiciones en la que se encuentra el centro histórico de la ciudad y opina al respecto. Conoce los rasgos culturales e históricos característicos del casco antiguo de Río Grande. Identifica la evolución del territorio según su antigüedad.			
Procedimental	Ubica correcta de las edificaciones en el plano y el territorio. Lee, interpreta y se orienta en el mapa de la localidad. Practica técnicas sencillas de obtención de datos. Realiza un mapa cognitivo de secuencia según la antigüedad de las edificaciones. Menciona características generales del centro histórico y cultural de Río Grande. Identifica qué aspectos pueden mejorar en el casco histórico en beneficio de los ciudadanos y en la conservación del patrimonio. Contrasta los cambios de la ciudad en el tiempo.			
Actitudinal	Reconoce la importancia de proteger el patrimonio histórico. Valora el desarrollo histórico de la ciudad. Aprecia el patrimonio histórico y cultural de la localidad como parte de su identidad. Comparte con su compañero y realiza la labor equitativa y responsablemente.			
Método:	Estrategia:	Actividades:		
Investigativo ABP	Recorrido didáctico/ trabajo de campo Trabajo colaborativo	Fase I. Antes del recorrido Antes de comenzar el recorrido, es importante que se explique a los alumnos en qué consiste la actividad y qué se espera de ellos. Igualmente, se deben discutir los objetivos y el propósito de la misma. Se presenta a los alumnos el plano del casco histórico de Río Grande para ser observado y hacerles de la idea del recorrido. El trabajo durante y posterior al recorrido se realizará en pares, por lo que se les permite un espacio para escoger y organizarse. Luego el profesor orienta sobre las instrucciones que deben seguir los alumnos para realizar el cuaderno de campo del recorrido y a su vez, se aclaran las dudas que puedan tener.	Fase II. Durante el recorrido Una vez culminada la fase de preparación, se procede a hacer el recorrido previsto. A medida que visitamos el lugar los alumnos van observando los espacios y edificios previamente discutidos en clase. Así mismo, irán realizando las actividades propuestas. Durante el recorrido es importante que los alumnos tomen nota de las explicaciones que haga el profesor sobre aspectos morfológicos, urbanísticos, sociales, así como de los edificios y monumentos y calles donde se haga hincapié. Actividades que se realizan en el recorrido: Estudio del casco antiguo. Partiendo desde las áreas más antiguas hasta las más modernas. Vamos analizando el entramado de las calles, edificios históricos, áreas culturales, la plaza pública, comentando su función histórica y el diario en la localidad. Observación a través del entramado urbano dirigiendo las miradas hacia las áreas de importancia, tales como edificios que han movido de lugar o no existen en la actualidad, aspecto del lugar, áreas verdes, etc.	Trazado y orientación del recorrido en el plano. Localización en el plano de los edificios singulares. Ubicación de las plazas, calles, edificios públicos, entre otros, para ir situando los elementos que se van visualizando. Observación del casco antiguo en relación con la ubicación del Bosque El Yunque, valoración del paisaje. Fase III. Posterior al recorrido Finalizada la actividad y de vuelta al aula, el profesor recapitula los sucesos importantes de la actividad. Permite que los alumnos expongan sus impresiones e inquietudes. Recibir sus impresiones resultan de utilidad para recoger información que pueda ayudar a mejorar futuras planificaciones. Se concede un espacio de tiempo para que los alumnos se organicen, trabajen en pares, realicen su labor y presenten en común el material recopilado durante el recorrido.
Destrezas: De pensamiento crítico: Organizar datos, analizar, inferir y crear. De contenido: Comunicación Estudio e investigación Interacción en grupos Referencias cartográficas Tiempo y cronología Representación gráfica Desarrollo personal				
Conceptos: Proceso histórico: Cambio y continuidad. Método histórico Historia total Causalidad Cultura Identidad				
Temas transversales Identidad cultural Educación cívica y ética		Recursos/ materiales: Plano de la ciudad Cámara fotográfica (Ipod, Iphone, etc.) Fichas y materiales didácticos	Técnica de Assessment y/ o Medición (evaluación) Ejercicios cartográficos Reflexivo. Organizadores gráficos Portafolio Archivo	Aplicación de los conocimientos: Elaboración de cuaderno de estudio de campo: mapa cognitivo de secuencia con imágenes del recorrido. Escrito sobre la valoración de la ciudad.

SESIÓN 6. MATERIAL DE TRABAJO PARA EL ALUMNADO

Actividades:

I. Estudia detenidamente el plano y realiza el contenido a continuación:

- Localiza los puntos cardinales en el plano.
- Realiza una leyenda.
- Traza con color la ruta del recorrido.
- Resalta con color los lugares visitados durante el recorrido.
- Identifica los lugares que han cambiado de lugar con el paso del tiempo.



II. Realiza un mapa cognitivo de secuencia según la antigüedad de los espacios recorridos. Utiliza las imágenes para establecer el orden. Escribe el nombre de los lugares que fueron visitados.

Fotografías del recorrido en la ciudad



III. Valora junto a tu compañero las siguientes cuestiones y realiza un breve escrito donde expongan sus observaciones y puntos de vista.

- Limpieza de la ciudad
- Cuidado de los edificios
- Tráfico
- Áreas para aparcar
- Áreas verdes
- ¿Qué propones para mejorar la ciudad?

Dossier informativo de recorrido

Río Grande es una ciudad que se ha transformado con el paso del tiempo. No olvides relacionar los sitios visitados con los contenidos discutidos en clase. ¿Listo para viajar en el tiempo?

- o La Plaza Pública
- o Casa Acuña
- o Monumento a P. H. Hernández
- o Parroquia Nuestra Señora del Carmen
- o El árbol de Ceiba
- o Calle Pimentel
- o Museo del Café
- o Centro Comercial
- o Cementerio Municipal
- o Hospital Municipal
- o Parque de Bombas
- o Entrada Principal de la Ciudad: Monumento las Coloradas
- o Estadio Ovidio de Jesús

IV. Observa detenidamente las imágenes¹¹². Identifica el lugar que ilustran. Luego marca con color las diferencias entre el ayer y el hoy. Comenta en el recuadro asignado los cambios que ves en ellas.



V. De forma individual reflexiona acerca de tu experiencia en la actividad. Puedes utilizar las siguientes preguntas guías.

1. ¿Qué te pareció el recorrido?
2. ¿Qué te llamó más la atención?
3. ¿Qué aprendiste?
4. ¿Te parece que la actividad fue importante para tu desarrollo personal? Explica por qué.



¹¹² Las imágenes de Miro, E. (1984) Río Grande: Notas para su historia, Medida, L. (1988), Almanaque riograndeño. Río Mayor, Río Grande y Archivo General de Puerto Rico – Instituto de Cultura Puertorriqueña (1946). Gobernadores/Jesús.

SESIÓN 7. INFORMACIÓN PARA EL PROFESORADO

Propuesta de trabajo

La siguiente propuesta de trabajo pretende iniciar al alumno en la técnica de la entrevista como herramienta para reconstruir el pasado de la localidad. El estudiante conoce qué es la historia oral, su importancia y aportación para preservar la historia del presente. El estudio de la localidad desde este contexto se interpreta en modo inverso a la cronología. Es decir, comienza en la actualidad, pero se inscribe en procesos históricos de larga duración. Se comprenden los cambios sociohistóricos desde la inmediatez y se restablecen los lazos del pasado con el presente.

En la presente sesión, el estudiante se acerca a la historia reciente de mano de sus protagonistas. A través de la entrevista estructurada por el profesor, pone en práctica la investigación social e histórica. Recoge información de la gente común de la localidad, indagando en las formas y los estilos de vida, la economía, las tradiciones culturales, el territorio, la política, entre otros, para registrarla, transcribirla, analizarla e incorporarla a la reconstrucción histórica en clase. Así, accede a experiencias que le facilitan la comprensión de acontecimientos a través de la comparación de fuentes, otorgándole al proceso veracidad. En este contexto, las actividades programadas tienen como objetivo el análisis de la realidad social para corroborar datos históricos.

Mediante una orientación dirigida por el profesor, el alumno aprende qué es una entrevista como técnica de reconstrucción histórica y cómo se lleva a cabo. De manera que se concientiza al alumnado de los objetivos de la actividad, se enseña la dinámica, los pasos antes, durante y después de la entrevista, etc., para elaborar un informe que permita ser contrastado con el de otros compañeros en clases posteriores.

Tabla 20. Procedimiento para hacer una entrevista¹¹³

Ideas didácticas



PASOS PREVIOS A LA ENTREVISTA

- Obtener información previa sobre las personas que entrevistará.
- Documentarse para preparar las preguntas que van a plantearse. Es indispensable preparar un cuestionario (entrevista estructurada o semi estructurada) o un guión (entrevista en profundidad).
- Fijar un límite de tiempo para la entrevista.
- Elegir un lugar donde pueda establecer la entrevista con comodidad.
- Formalizar la cita con la debida anticipación.

CONDICIONES QUE DEBE TENER LA CONDUCCIÓN DE LA ENTREVISTA

- Explicar la finalidad y el valor del trabajo.
- Comentar la función que espera asignar al entrevistado.
- Efectuar preguntas específicas para tener respuestas concretas.
- Ser cortés y respetuoso, abstenerse de emitir juicios de valor, buscar la objetividad.
- Escuchar cuidadosamente lo que se dice, no anticiparse a la respuesta.

TAREA POSTERIOS A LA ENTREVISTA

- Redactar los resultados.
- Analizarlos e interpretarlos.

¹¹³ Información en Miralles P., Molina S. (2011)

PLANIFICACIÓN DIARIA Y ESTRUCTURA GENERAL DE LA ENSEÑANZA

Asignatura: Historia de Puerto Rico		Grado: 10		
Unidad II. Marco histórico de Río Grande		Sesión 7		
Tema: Entrevista Oral: Nuestra ciudad ayer y hoy.		Nivel de profundidad de conocimiento: III Estratégico		
Estándares:		Expectativas:		
Cambio y Continuidad Desarrollo personal e Identidad cultural		Describe elementos que caracterizan la historia de su municipio, tales como: hechos históricos, rasgos geográficos, rasgos culturales y figuras destacadas. Identifica características, comportamientos y valores que ayudan a la persona en su desarrollo emocional y que promueven la convivencia humana en armonía con los demás. Analiza aspectos relevantes que caracterizan el desarrollo de la identidad nacional puertorriqueña. Aplica el concepto proceso histórico en el análisis de acontecimientos históricos de Puerto Rico desde el siglo XX hasta el presente. Aplica técnicas de investigación histórica y social para reconstruir el pasado: historia oral, entrevistas y fuentes documentales.		
Tipo de Objetivo		Objetivos: A través del estudio del tema asignado, el estudiante:		
Conceptual	Describe la importancia de las fuentes orales en la reconstrucción del presente histórico. Conoce las características generales de la historia oral. Define presente histórico. Resume los pasos a seguir para la realización de una entrevista oral. Analiza los cambios sociohistóricos de la localidad para mediados del siglo XX, utilizando la entrevista como herramienta de investigación.			
Procedimental	Enumera los pasos a seguir en la realización de una entrevista. Explica cómo la fuente oral contribuye con la reconstrucción histórica de Río Grande. Coordina los pasos a seguir en la realización de un trabajo de investigación oral. Aplica técnicas de investigación social e histórica.			
Actitudinal	Atiende y escucha las instrucciones a seguir en trabajo investigativo. Toma conciencia de formas de reconstrucción histórica. Colabora con su compañero en un plan de trabajo para la realización de la entrevista. Reconoce la historia oral como un recurso indispensable para reconstruir el pasado reciente de la localidad.			
Método: Investigativo, ABP	Estrategia: Trabajo colaborativo Desarrollo conceptual	Actividades: Inicio: Reactivación de conocimientos El profesor: El profesor orienta sobre los objetivos de enseñanza y aprendizaje del día. Expone la pregunta guía de investigación: ¿Qué aspectos políticos, sociales, culturales del pasado reciente de Río Grande podríamos reconstruir con la historia oral? Realiza preguntas exploratorias: ¿Cuál es el fin de una entrevista? ¿Cómo la entrevista puede ser una herramienta para la reconstruir de hechos históricos? ¿Quiénes son candidatos para ser entrevistados? Torbellino de ideas con el concepto: presente histórico.	Desarrollo: Realiza discusión socializada asistida con presentación digital diseñada para enseñar los conceptos. La enseñanza es dirigida a: La definición de fuente oral. El origen y función de la fuente oral como herramienta para reconstruir la historia. Inconvenientes de la fuente oral como herramienta de investigación. ¿Qué es una entrevista? ¿Cómo la utiliza un historiador? Pasos a seguir en la realización de una entrevista. Instrucciones para realizar una entrevista oral a los mayores de la comunidad. Los alumnos escogen su pareja, planifican su entrevista y comparten sus responsabilidades.	Cierra: Los alumnos entregan el documento de su planificación y labor investigativa. Aclaran las dudas con el profesor.
Destrezas: De pensamiento crítico: Organiza datos, analizar, inferir, crear De contenido: Comunicación Estudio e investigación Interacción en grupos Tiempo y cronología Desarrollo personal				
Conceptos: Proceso histórico: Tiempo, Cambio y continuidad Método histórico: investigación y análisis de fuentes históricas Historia total: Historia cultural Causalidad Estructura social: Comunidad				
Temas transversales Identidad cultural		Recursos/ materiales: Presentación digital “Power Point” Cámara fotográfica (Ipod, Iphone, etc.) grabadora. Fichas y materiales didácticos	Técnica de Assessment y/ o Medición (evaluación) Diario reflexivo Portafolio Archivo Entrevista	Aplicación de los conocimientos: Entrevista a mayores de la comunidad que hayan vivido más de la mitad de su vida en Río Grande.

SESIÓN 8. INFORMACIÓN PARA EL PROFESORADO

Propuesta de trabajo

La propuesta a continuación introduce los contenidos de la unidad *Marco Sociocultural de Río Grande*. Para poder entender cómo se fue formando la sociedad riograndeña desde un contexto histórico y sociocultural, se debe enseñar a al alumnado que la historia local y la historia nacional no están aisladas. Todo lo contrario, que la primera es el resultado de la segunda. O sea, lo que ocurre en la localidad, es consecuencia de la dinámica social, económica y política del país en un determinado tiempo. En este sentido, es necesario estudiar los acontecimientos históricos desde un enfoque multicausal donde el alumno comprenda el porqué de los hechos y procesos que explican el pasado y el presente de Río Grande.

El objetivo de la presente propuesta es que el alumno pueda analizar la historia de Río Grande en el marco general de la historia de Puerto Rico. Para lograrlo, se divide la historia de Puerto Rico en dos sesiones didácticas. El aprendizaje se inicia sintetizando la condición social, política y económica del país desde el 1900 hasta el 1930 y se prosigue con el estudio de datos relevantes de la historia general en los periodos comprendidos entre 1929 a 1968. Las actividades de aprendizaje son dirigidas al contexto histórico de la localidad para la época por lo que el alumnado contrasta la información de la historia general con las fuentes escritas de la localidad. De esta manera, infiere y sustenta sus hipótesis con datos históricos que pueden ser hallados en ambas fuentes.

Esta unidad se caracteriza por la historia de la vida cotidiana y la historia cultural como enfoques para comprender los acontecimientos históricos de la localidad. El alumnado puede corroborar datos de la historia oficial con las memorias de una ciudadana riograndeña que vivió los acontecimientos. En efecto conocen la historia desde la perspectiva de quien la protagonizó. Ciertamente, el alumnado aprende la reconstrucción de la ciudad desde una visión microhistórica.

Las actividades programadas promueven la sensibilidad y la empatía hacia la gente de la comunidad y el valor por la cultura local.

PLANIFICACIÓN DIARIA Y ESTRUCTURA GENERAL DE LA ENSEÑANZA

Asignatura: Historia de Puerto Rico Unidad III. Marco sociocultural de Río Grande siglo XX		Grado: 10 Sesión 8		
Tema: Investigando la vida cotidiana de Río Grande 1900-1930		Nivel de profundidad de conocimiento: III Estratégico		
Estándares:		Expectativas:		
Cambio y Continuidad Desarrollo personal e Identidad cultural Producción, Distribución y consumo.		Describe elementos que caracterizan la historia de su municipio, tales como: hechos históricos, rasgos geográficos, rasgos culturales y figuras destacadas. Analiza aspectos relevantes que caracterizan el desarrollo de la identidad nacional puertorriqueña. Compara y contrasta los cambios ocurridos en las condiciones socioeconómicas de Puerto Rico: economía del café, capital ausentista... Aplica el concepto proceso histórico en el análisis de acontecimientos históricos de Puerto Rico desde el siglo XX hasta el presente. Aplica técnicas de investigación histórica y social para reconstruir el pasado: historia oral, entrevistas y fuentes documentales.		
Tipo de Objetivo		Objetivos: A través del estudio del tema asignado, el estudiante:		
Conceptual	Identifica el concepto historia de la vida cotidiana. Examina las características del capitalismo industrial en Puerto Rico. Infiere sucesos históricos basándose en la lectura de fuentes documentales. Corroborar datos históricos de la historia general de Puerto Rico con datos en memorias escritas por ciudadanos riograndeños. Analiza los cambios sociales, políticos y económicos que enfrentó Puerto Rico entre 1900 al 1930, y los compara con las condiciones de vida de ciudadanos riograndeños de la época. Correlaciona la historia general de Puerto Rico con la historia de Río Grande para llegar a interpretaciones.			
Procedimental	Lee y analiza la historia de Puerto Rico para principios del siglo XX. Resume los cambios sociales, políticos y económicos que enfrentó Puerto Rico entre 1900 y 1930, y los relaciona con las condiciones de vida de los ciudadanos de Río Grande. Investiga la condición socioeconómica de Puerto Rico utilizando memorias de ciudadanos riograndeños. Aplica acontecimientos históricos de Río Grande a la historia general de Puerto Rico.			
Actitudinal	Se interesa por el objeto de estudio. Interioriza las condiciones de vida que enfrentaban los ciudadanos de Río Grande para las décadas de 1900 al 1930. Colabora y comparte ideas con su compañero. Valora las memorias ciudadanas como fuente histórica de gran importancia para aprender la historia local.			
Método: Investigativo ABP	Estrategia: Trabajo colaborativo Comprensión lectora	Actividades: Inicio: Reactivación de conocimientos El profesor: Orienta sobre los objetivos de enseñanza y aprendizaje del día. Realiza en la pizarra el esquema de torbellino de ideas con el concepto capitalismo. A base de las contestaciones de los alumnos, define el origen y características relevantes del concepto para enlazarlos con el tema del día.	Desarrollo: Una vez finaliza la reactivación de conocimientos, presenta el video: Puerto Rico del ayer. Realiza preguntas guías tales como: Según lo observado ¿cómo vivía la sociedad puertorriqueña en el ayer? ¿Qué aspectos de los observados en la sociedad resultan diferentes al presente? El profesor indica que lo observado en el video son personas comunes de la historia del país. Entonces define qué es historia de la vida cotidiana y cómo se relaciona con el estudio de la historia y otras ciencias sociales. Luego, propone la lectura oral del texto <i>Síntesis de Historia de Puerto Rico</i> . Mientras transcurre la lectura se comenta y puntualiza en la situación social, política y económica que enfrentaba el país para la época bajo estudio. Una vez entendido los procesos históricos y la multicausalidad de ellos, se presentan las memorias de <i>Chano el Carretero</i> y <i>Carmen Castro, Costurera de Muchos</i> . En la primera memoria, el profesor modela la reconstrucción histórica junto a sus alumnos. Concientiza a los alumnos del contenido y sensibilidad con la que deben trabajar la vida de las personas presentes en las memorias. Resulta fundamental que el profesor dirija las primeras preguntas de investigación por la dificultad del ejercicio y los niveles de pensamiento que demanda. En otras palabras, lleva a cabo la discusión junto a los alumnos para corroborar los hechos históricos de la localidad con los hechos generales de la historia de Puerto Rico. En la segunda memoria, los alumnos aplican el nuevo ejercicio y realizan la labor en pares para discutir con el resto del grupo.	Cierre: El profesor finalizará la clase con dos preguntas: ¿Qué les pareció estudiar nuestra historia general utilizando como ejemplo la vida cotidiana de los riograndeños? ¿Cómo se sintieron al conocer cómo vivían los ciudadanos de la comunidad en el pasado?
Destrezas: De pensamiento crítico: Organiza datos, analizar, inferir, interpretar, corroborar, comparar De contenido: Comunicación Estudio e investigación Interacción en grupos Tiempo y cronología Conceptos: Proceso histórico: tiempo, cambio y continuidad. Causalidad: Cultura: identidad Organización económica				
Temas transversales Identidad cultural	Recursos/ materiales: Dossier: Síntesis de la historia de Puerto Rico 1900-1930. Memorias de Doña Eleuteria Ramos. Video: Puerto Rico del ayer.	Técnica de Assessment y/ o Medición (evaluación) Preguntas de investigación Diario reflexivo Portafolio Archivo	Aplicación de los conocimientos: Redacta un breve párrafo donde describas aspectos de la vida cotidiana de tu barrio.	

SESIÓN 8. MATERIAL DE TRABAJO PARA EL ALUMNADO

Después de estudiar el texto *Síntesis de la condición social y económica de Puerto Rico 1900 a 1930 bajo la dominación de Estados Unidos de América*, lee cuidadosamente los textos de las Memorias de Doña Eleuteria Ramos y contesta las preguntas a continuación. Luego realiza una comparación entre ambas memorias.



A. MEMORIA: Chano, el Carretero

1. ¿Para qué fecha pudo vivir Chano?
2. ¿Qué datos históricos de los personajes pueden ser corroborados con la síntesis de la condición social y económica de la historia general de Puerto Rico?
3. Cita alguna parte del texto que refleje la situación económica que enfrentaron haber enfrentado los riograndeños de la época.
4. Fundamenta con datos de la memoria, las posibles características de un trabajador de la época.
5. ¿Qué crees quiso mostrarnos la autora con la vida de Don Chano?
6. ¿Qué puedes deducir de la siguiente cita? *“En su hogar, también era tranquilo, amable con sus hijos, ya que la que llevaba la batuta en la crianza de los hijos era su esposa Eulalia.”*
7. ¿Qué sientes al leer el documento, y por qué?

Documento histórico: Memorias
Fuente Secundaria: Chano, el Carretero por Eleuteria Ramos

En las sembradías de café de azúcar, pertenecientes a la Fajardo Sugar Company, encontramos a Don Sebastián Gómez, el carretero que daba servicios durante todo el año.

Él era el único que trabajaba con su carretero de buyes llevando la semilla de café nueva para sembrar en todos aquellos espacios vacíos que quedaban después del corte de café y a aquellos de siembra nueva.

Chano era un hombre blanco, de estatura mediana, ojos azules, mirar triste y de poca hablar. Los niños del lugar lo veíamos sonreír en su carreta cochando los buyes y no nos animábamos a hablarle ya que su conversación era un sí o un no. En su hogar, también era tranquilo, amable con sus hijos, ya que la que llevaba la batuta en la crianza de los hijos era su esposa Eulalia.

Podemos decir que Chano, casi toda su vida, fue carretero y sus buyes le respondían de maravilla. Cuando llegaban al cafetal él los buscaba los tallos de café más frescos y jugosos y ellos los devoraban con ávidos.

En cierta ocasión lo entrevistamos: «Don Chano hace mucho tiempo que lo vemos en estos mismos menesteres, se ha dedicado usted a hacer alguna otra cosa? Bueno cuando era más joven hacía cualquier trabajo que apareciera, especialmente en la agricultura, pero cuando comenzó la Fajardo Sugar Company a sembrar café en gran escala, me tocó a mí la suerte de conseguir éste trabajo. Lo que me gana me da para vivir y mantener mi familia y como es un trabajo de todo el año, no me quejo. Durante la brujía (tiempo muerto) todos los demás se quedan sin empleo y sin embargo, yo tengo trabajo todo el año.

Amé a sus buyes y confío en su camino por el cañal hasta el chiquero, además de jabo su carreta y los buyes volaban a la finca a comer yerba y a descansar hasta el otro día.

Chano vivió hasta los noventa y seis años.

II. Memoria: Carmen Castro- Costurera de Muchos

1. ¿En qué periodo histórico ubicarías la memoria?
2. ¿Qué datos históricos del texto pueden ser corroborados con la con la síntesis de la condición social y económica de Puerto Rico?
3. ¿Qué puedes inferir sobre la sociedad de la época? Fundamenta tu contestación con datos de la memoria.

III. Compara los textos

1. ¿Qué aspectos sociales y económicos tienen en común ambos textos?
2. ¿Cómo los documentos reflejan la vida cotidiana de los ciudadanos de Río Grande?

SESIÓN 9. INFORMACIÓN PARA EL PROFESORADO

Propuesta de Trabajo

En esta etapa investigativa los alumnos analizan el *Censo* poblacional de Río Grande para la década de 1930. Con esta actividad pueden extraer información útil que les permitirá conocer las formas de vida de la población, los papeles del hombre y la mujer, la educación entre géneros, la economía predominante, entre otros. De esta manera, los estudiantes consiguen inferir y concluir la situación socioeconómica de la localidad según el barrio bajo estudio.

El barrio cobra un especial interés, pues el censo se distribuye según el lugar donde vive el alumno. En este sentido, además de aprender nuevos contenidos, podrá contrastar el pasado y el presente de su comunidad, accediendo a la reflexión y el análisis de la misma.

El objetivo de la presente propuesta es exponer a los alumnos a la comparación de fuentes, a la vez que conocen la historia desde otra perspectiva, proporcionada por la integración de otras ciencias sociales. La corroboración de datos históricos se hace evidente, por lo que los alumnos lograrán comprender diversas facetas de la sociedad del 1930.

Esta sesión promueve la historia desde un contexto interdisciplinar. Es de especial interés para aquellos alumnos que disfrutan de aprender historia integrando las matemáticas, la antropología, la sociología, etc.

PLANIFICACIÓN DIARIA Y ESTRUCTURA GENERAL DE LA ENSEÑANZA

Asignatura: Historia de Puerto Rico Unidad III. Marco sociocultural de Río Grande siglo XX		Grado: 10 Sesión 9		
Tema: Investigando la vida cotidiana de Río Grande: aspectos socioeconómicos, 1930.		Nivel de profundidad de conocimiento: II Procesamiento		
Estándares: Cambio y Continuidad Desarrollo personal e Identidad cultural Producción, Distribución y Consumo		Expectativas: Describe elementos que caracterizan la historia de su municipio, tales como: hechos históricos, rasgos geográficos, rasgos culturales y figuras destacadas. Identifica características, comportamientos y valores que ayudan a la persona en su desarrollo emocional y que promueven la convivencia humana en armonía con los demás. Analiza aspectos relevantes que caracterizan el desarrollo de la identidad nacional puertorriqueña. Aplica técnicas de investigación histórica y social para reconstruir el pasado: historia oral, entrevistas y fuentes documentales. Identifica conceptos fundamentales para el análisis y la comprensión de la economía de Puerto Rico: fuerza laboral, recursos vs. Necesidades...		
Tipo de Objetivo		Objetivos: A través del estudio del tema asignado, el estudiante:		
Conceptual	Estudia la vida cotidiana de Río Grande a través del censo poblacional del 1930. Identifica las condiciones socioeconómicas de su barrio para la década del 1930. Corroborar datos históricos de la historia general de Puerto Rico con información en los censos poblacionales de Río Grande. Contrasta la función del hombre y la mujer para la década del 1930 según datos históricos poblacionales. Analiza datos de la historia de Río Grande y llega a conclusiones socioeconómicas de la localidad.			
Procedimental	Obtiene datos socioeconómicos de los censos poblacionales del barrio. Resume y organiza datos numéricos para estudiar las condiciones socioeconómicas de los ciudadanos de Río Grande. Investiga la condición socioeconómica de los ciudadanos del barrio para la década del 30. Realiza cálculos matemáticos para llegar a datos históricos que le permitan interpretar la condición socioeconómica de la localidad.			
Actitudinal	Interioriza las condiciones de vida que enfrentaban los ciudadanos de Río Grande para las décadas del 1930. Colabora y comparte ideas con su compañero. Valora la lucha ciudadana para mejorar las condiciones de vida.			
Método: Investigativo, ABP	Estrategia: Trabajo colaborativo Cuadro comparativo Integración curricular	Actividades: Inicio: Reactivación de conocimientos El Profesor: Orienta sobre los objetivos de enseñanza y aprendizaje del día. Realiza preguntas relacionadas con la clase anterior para enlazar los conceptos y conocimientos adquiridos con los nuevos. ¿Quién me puede explicar cómo era la situación socioeconómica de la localidad? Expone pregunta exploratoria: ¿Qué es un censo poblacional y para qué se utiliza? Presenta el instrumento de trabajo <i>Censo poblacional por barrios</i> y discute con los alumnos la función e importancia de los censos poblacionales.	Desarrollo: Luego de aclarar la función e importancia de los censos, pregunta a los alumnos: ¿Cómo un censo poblacional puede ayudarnos a reconstruir la historia de nuestra localidad? El profesor explica que el propósito de la clase es corroborar datos históricos estudiados en los documentos de la pasada clase. Así procede a indicar que la fidelidad del método del historiador radica en la consulta de diversas fuentes que puedan confirmar la información y permita llegar a conclusiones lo más acertadas posibles. Entrega de censo según el barrio al que pertenece el alumno. Una vez todos tengan sus censos, entonces le solicita a los estudiantes que busquen una pareja que no viva en su barrio, para poder comparar resultados de la investigación y llegar a conclusiones. Entrega la hoja de trabajo y se discuten las instrucciones que se encuentran en ella.	Cierre: Solicita a los alumnos que participen comentando los resultados de su labor. Guía el proceso para establecer claridad en sus conclusiones y hallazgos. Pregunta a los alumnos sus impresiones y opiniones de la composición socioeconómica de su barrio para la década del 1930.
Destrezas: De pensamiento crítico: Organiza datos, analizar, inferir, interpretar, corroborar, comparar De contenido: Comunicación Estudio e investigación Interacción en grupos Tiempo y cronología Desarrollo personal				
Conceptos: Proceso histórico: Método histórico. Historia total. Efectos y consecuencias.. Estructura social: comunidad. Organización económica Grupos: Género.				
Temas transversales Identidad cultural Educación cívica y ética	Recursos/ materiales: Documento: censos poblacionales por barrios 1930. Fichas didácticas	Técnica de Assessment y/ o Medición (evaluación) Preguntas de investigación cuadro comparativo Párrafo explicativo Portfolio Archivo	Aplicación de los conocimientos: Después de estudiar la vida cotidiana de los riograndeños para la década de 1930, realiza una comparación entre el pasado y el presente de tu barrio según la educación que observas, las actividades económicas y el papel del hombre y la mujer.	

SESIÓN 9. MATERIA DE TRABAJO PARA EL ALUMNADO

I. Observa y estudia detenidamente el censo poblacional de Río Grande para el 1930. Sigue los siguientes pasos:

Lee la leyenda y el encabezado de la tabla poblacional.

Demarca con color las columnas horizontales que muestren los datos del sexo femenino.

Observa la cantidad de población y divídela entre hembras y varones.

Realiza una tabla y organiza los datos de tal manera que te ayuden a contestar las preguntas guías de investigación.

B. Preguntas de investigación:

1. ¿Qué barrio estás investigando?
2. ¿Cuántas *mujeres* y cuántos *varones* muestra el censo?
3. ¿Era más elevada la *educación* entre las mujeres o entre los hombres?
4. ¿Cuál era la *actividad económica* predominante?
5. ¿Cuál era la *ocupación* según el sexo?
6. ¿La familia de 1930 tenía un elevado índice de natalidad?

Sexo	Cantidad	Educación	Actividades económicas	Ocupación
Totales				

II. Una vez finalizada la investigación, compara los datos con los de otro compañero. Resume y analiza los datos, luego contesta las siguientes preguntas de investigación.

1. ¿En qué sector la población tenía más educación, rural o urbano? ¿A qué se lo atribuyes?
2. ¿Qué sexo tenía más educación? ¿Por qué crees que esto ocurría?
3. ¿Qué aspectos tienen en común ambos sectores y qué tienen diferente?
4. Después de estudiar la situación económica, política y social de los puertorriqueños del 1900 a 1930 ¿qué hechos históricos puedes corroborar con los datos del censo de Río Grande?

III. Redacta un breve párrafo donde concluyas el estado socioeconómico de la población de Río Grande para la fecha bajo estudio.

SESIÓN 10. INFORMACIÓN PARA EL PROFESORADO

Propuesta de trabajo

En la presente actividad los alumnos se aproximan a la situación laboral de la localidad a través del estudio del periódico y de gráficas. La actividad tiene como propósito la comparación de fuentes históricas para corroborar la veracidad de los hechos. El periódico como fuente de información muestra un problema socioeconómico estudiado en la historia general de Puerto Rico, pero directamente relacionado con Río Grande. Mientras, la gráficas exponen la diversidad de industrias, los trabajadores y la nómina de la época conservando la misma temática. En ambos documentos se expone la situación socioeconómica que imperaba en la localidad a mediados del siglo XX.

Mediante el análisis histórico de las fuentes, los alumnos indagan en la multiplicidad de factores que describen la transformación económica que afectó al país y a la comunidad. Una vez acceden al conocimiento, están en posición de comparar el ayer con el hoy. Finalmente, con la interpretación de datos, logran establecer conclusiones que les permite comprender detalles del desarrollo industrial del territorio y sus efectos en la población. Este ejercicio les induce a reflexionar sobre las condiciones socioeconómicas que caracterizan su comunidad en el presente, planteando nuevas interrogantes al respecto.

PLANIFICACIÓN DIARIA Y ESTRUCTURA GENERAL DE ENSEÑANZA

Asignatura: Historia de Puerto Rico		Grado: 10		
Unidad III. Marco sociocultural de Río Grande siglo XX		Sesión 10		
Tema: Transito de una sociedad agrícola a una industrial: Cambios socioeconómicos y sus efectos		Nivel de profundidad de conocimiento: III Estratégico.		
Estándares:		Expectativas:		
Cambio y Continuidad Desarrollo personal e Identidad cultural Producción, Distribución y Consumo.		Describe elementos que caracterizan la historia de su municipio, tales como: hechos históricos, rasgos geográficos, rasgos culturales y figuras destacadas. Analiza aspectos relevantes que caracterizan el desarrollo de la identidad nacional puertorriqueña. Aplica técnicas de investigación histórica y social para reconstruir el pasado: historia oral, entrevistas y fuentes documentales. Compara y contrasta los cambios ocurridos en las condiciones socioeconómicas de Puerto Rico: economía del café, industrialización.		
Tipo de Objetivo		Objetivos: A través del estudio del tema asignado, el estudiante:		
Conceptual	Analiza los cambios sociales y territoriales que enfrentó Río Grande tras la transformación económica agraria-industrial en Puerto Rico. Corroborar datos históricos de la historia general de Puerto Rico con la información provista por las fuentes primarias de la localidad. Explica las características industriales de Río Grande para mediados del siglo XX. Identifica las funciones obreras según el género. Interpreta documentos históricos para establecer relaciones de causa y efecto sobre la situación laboral de la localidad. Contrasta la fuente oral con las fuentes documentales.			
Procedimental	Investiga las fuentes laborales de la localidad a través del manejo de documentos históricos: periódico y censos. Lee e interpreta gráficas para extraer datos históricos. Analiza las implicaciones socioeconómicas en la población riograndeña tras los cambios de una economía agrícola a una economía industrial. Comenta el contraste de la entrevista oral con los datos que muestran los documentos.			
Actitudinal	Muestra interés por el trabajo con fuentes orales y fuentes documentales. Reconoce las fuentes orales y los documentos históricos como fuente indispensable para estudiar la historia de la localidad. Colabora con sus compañeros en clase.			
Método: Investigativo ABP	Estrategia: Trabajo colaborativo Integración tecnológica Compresión lectora	Actividades: Inicio: Reactivación de conocimientos El profesor: Orienta sobre los objetivos de enseñanza y aprendizaje del día. Torbellino de ideas con el concepto industrialización. Observación de un corto documental: La industrialización. Breve trasfondo histórico de la industrialización y sus efectos a nivel mundial.	Desarrollo: Presenta la pregunta guía de investigación: ¿Qué efectos trajo la transformación económica de la Isla en la población de Río Grande? Lectura y análisis: Síntesis y datos relevantes de la historia de Puerto Rico desde 1929 al 1968. División en parejas para comparar la entrevista a mayores con el análisis documental en clase. Discusión socializada de aspectos comunes y diferencias de ambas fuentes. Instrucciones para realizar investigación documental y actividades de aplicación. Proyección de las gráficas y discusión oral de los hallazgos encontrados.	Cierre: Resumen de aspectos relevantes. Énfasis en método del historiador. La importancia de corroborar los datos orales con los documentos históricos y viceversa, para la reconstrucción histórica. Invita a los alumnos a dialogar sobre la experiencia de la entrevista oral: Río Grande del ayer.
Destrezas: De pensamiento crítico: Organiza datos, analizar, inferir, interpretar, corroborar, contrastar. De contenido: Comunicación Estudio e investigación Interacción en grupos Tiempo y cronología Representación gráfica Conceptos: Proceso histórico: Método histórico Historia total Causa y efecto Organización económica: Mercado de trabajo y Actividades económicas				
Temas transversales Identidad cultural		Recursos/ materiales: Documento: graficas de población laboral e industrias de Río Grande, periódico, dossier de historia general de PR, entrevista. Fichas para el ejercicio de investigación. Documental	Técnica de Assessment y/o Medición Preguntas de investigación Interpretación de gráficas Portafolio Archivo	Aplicación de los conocimientos: Realiza un corto párrafo donde expliques cómo ha cambiado las industrias en Río Grande a partir de 1950. Establece una comparación entre el pasado y el presente. Realiza un mapa cognitivo tipo sol y resalta las industrias de Río Grande.

SESIÓN 10. MATERIAL DE TRABAJO PARA EL ALUMNADO

I. Analiza el documento histórico *Abocada a cierre la industria de las flores en Río Grande*, relaciónalo con lo estudiado en clase. Contesta las preguntas guías de investigación.

1. ¿Qué tipo de documento histórico analizamos?
2. ¿Qué expresa el autor en el documento?
3. ¿Con qué aspectos de la historia de Puerto Rico se relaciona el documento?
4. ¿Cómo ayuda el documento a entender el momento histórico que enfrentaba la localidad?
5. Extrae información del documento que permita sostener los hechos mostrados en la historia de Puerto Rico.



II. Interpreta las tablas a continuación, y contesta las preguntas guías de investigación.

1. ¿Qué fuerza obrera predominaba en Río Grande para la década del 1950?
2. ¿Cuál sector industrial empleaba más a la mujer en la década de 1950?
3. ¿Qué fábrica refleja la mayor cantidad de trabajadores?
4. ¿Cuáles producto eran los más confeccionados para el 1955?
5. ¿Qué aspectos de la historia de Río Grande podemos corroborar con lo estudiado de la historia de Puerto Rico?
6. ¿Cómo se relaciona el periódico de la época con los datos de las gráficas?

	1940	1950
Agricultura	2241	2201
Caba de Arrier	1427	1413
Otros	495	379
Industria y Comercio	24	32
Minas y Canteras	2	6
Construcción	73	134
Manufactura	112	278
Transportación, Comunicación y Servicio Público	64	127
Mayoristas y Detallistas	228	297
Otros	-	79

III. Encuesta sobre la comunidad de Río Grande, Puerto Rico, 2007-2011—Estimados de 5 años¹¹⁴

1. ¿Qué ocupaciones predominan en la actualidad?
2. ¿Cuál de las ocupaciones tiene la mayor cantidad de empleos?
3. ¿Qué industria proporciona más empleos en Río Grande?
4. ¿Qué industria proporciona menos empleos en Río Grande?
5. Compara la tabla de empleo del 2010 con las tablas antes estudiadas. ¿Qué diferencias y qué similitudes se pueden observar?
6. Después de estudiar los datos históricos, formula suposiciones que expliquen los cambios socioeconómicos que enfrentó Río Grande con el paso del tiempo.
7. ¿A qué conclusiones puedes llegar después de estudiar el censo poblacional de Río Grande?

Topico	Estimado
Población civil empleada de 16 años o más	17,122
Ocupaciones en gerencia, negocios, ciencia y arte	4,128
Ocupaciones de servicios	4,055
Ocupaciones de oficina y de ventas	5,097
Ocupaciones en recursos naturales, construcción y mantenimiento	1,629
Ocupaciones relacionadas con la producción, la construcción y el transporte de materiales	2,179
INDUSTRIA	
Población civil empleada de 16 años o más	17,122
Agricultura, silvicultura, caza y pesca, y minería	162
Construcción	1,394
Manufactura	1,430
Comercio al por mayor	488
Comercio al detal	2,396
Transportación, almacenamiento y servicios públicos	961
Información	194
Finanzas y seguros, y bienes raíces y alquiler y arrendamiento	874
Servicios profesionales, científicos, generales, administrativos y de manejo de recursos	1,305
Servicios educativos, cuidado de la salud y asistencia social	3,471
Artes, entretenimiento, recreación, hospedaje y servicios de alimentos	2,000
Otros servicios, a excepción de la administración pública	993
Administración pública	1,995

¹¹⁴ Información de U.S. Census Bureau. American Fact finder, 2010.

SESIÓN 11. INFORMACIÓN PARA EL PROFESORADO

Propuesta de trabajo

Cada época encierra un discurso que no es ajeno al periodo histórico. Estos signos se pueden hallar en la imagen y en la música. La presente sesión pretende estudiar la vida cotidiana de Río Grande a través del análisis de la fotografía y la música como fuentes de contenido social e histórico. Ambos recursos son testigo de múltiples momentos de la historia del país y aportan información valiosa para la reconstrucción histórica.

En esta sesión, los alumnos observan y escuchan para analizar y sentir la localidad desde otra perspectiva. Mediante imágenes que muestran los protagonistas de la localidad, la historia cobra vida, y los alumnos pueden constatar que la historia estudiada en clase, fue real. De esta forma, aplican los conocimientos adquiridos de la historia de Puerto Rico y la localidad, accediendo a la comprensión e interpretación del tiempo bajo estudio, particularmente en la temática social y económica. Es además, una actividad que invita a valorar la historia desde un contexto artístico y humanista.

Esta sesión promueve un especial interés para aquel alumnado que disfruta aprender la historia integrando la música y lo visual.

Ideas didácticas



Tabla 21. PROCEDIMIENTOS PARA ANALIZAR UNA IMAGEN¹¹⁵

1. Identificar la imagen: tipo de imagen (pintura, fotografía, grabado, cartel, caricatura), autor, tema, lugar, fecha, características técnicas (color, tamaño)
2. Obtener información a través de una observación de las imágenes, partiendo de lo general a lo particular.
3. Describir las escenas de los diferentes planos (de los más próximos a los más lejanos)
4. Explicar el significativo de la escena, situarla en el contexto histórico de la época.
5. Redactar un comentario. Introducción con datos que identifiquen la imagen representada, desarrollo (se centra en el acontecimiento representado, destacando los hechos más importantes y las circunstancias históricas, así como el punto de vista del autor. La conclusión debe contemplar una valoración del significado histórico de la fotografía como fuente de información.

¹¹⁵ Información en Compendios de procedimientos para la enseñanza –aprendizaje de la historia, 2007.

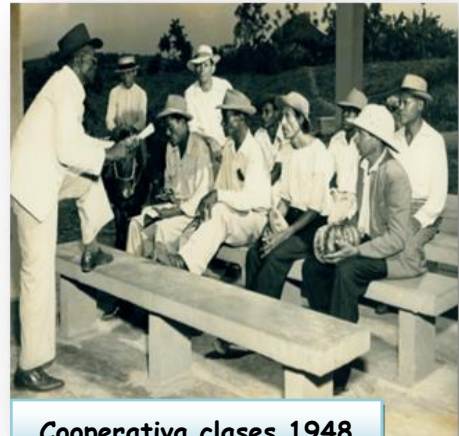
PLANIFICACION DIARIA Y ESTRUCTURA GENERAL DE LA ENSEÑANZA

Asignatura: Historia de Puerto Rico		Grado: 10		
Unidad III. Marco sociocultural de Río Grande siglo XX		Sesión 11		
Tema: La vida cotidiana de Río Grande: Nuestra gente a través de la música y la fotografía		Nivel de profundidad de conocimiento: II Procesamiento		
Estándares:		Expectativas:		
Cambio y Continuidad Desarrollo personal e Identidad cultural		Describe elementos que caracterizan la historia de su municipio, tales como: hechos históricos, rasgos geográficos, rasgos culturales y figuras destacadas. Analiza aspectos relevantes que caracterizan el desarrollo de la identidad nacional puertorriqueña. Crea y analiza textos poéticos y musicales que describen y resaltan temas de la historia, cultura y geografía de Puerto Rico.		
Tipo de Objetivo		Objetivos: A través del estudio del tema asignado, el estudiante:		
Conceptual	Analiza la fotografía y la música como un reflejo de la sociedad riograndeña a mediados del siglo XX. Explica la importancia de la fotografía y la música en la reconstrucción histórica de la localidad. Corroborar datos históricos de la historia de Río Grande a través del análisis de la fotografía y la música.			
Procedimental	Observa la fotografía como fuente histórica e interpreta su contenido. Comenta el contenido de la fotografía histórica y la relaciona con la historia de la localidad. Lee y escucha el contenido de una acción y la relaciona con la condición social de la época.			
Actitudinal	Contempla la imagen histórica y aprecia su contenido. Muestra solidaridad por las condiciones de vida que enfrentaban los riograndeños de la época.			
Método:	Estrategia:	Actividades:	Desarrollo:	Cierre:
Investigativo ABP	Integración curricular Pregunta exploratoria	Inicio: Reactivación de conocimientos El profesor orienta sobre los objetivos de enseñanza y aprendizaje del día. Se muestran fotos históricas de Puerto Rico para que los alumnos opinen al respecto. Se dirige mirada a aspectos relacionado con el escenario, contexto y protagonistas de la imagen. Luego se realizan preguntas guías tales como: ¿Qué es una fotografía y cuál es su función? ¿Qué observamos en las fotos? ¿En qué época crees que tomó? ¿Qué puedes inferir del aspecto de sus protagonistas? ¿Qué puedes comparar con el presente? Pregunta de investigación: ¿Qué aspectos sociohistóricos pueden revelarnos las fotografías y la música de la localidad?	Luego de discutir el contenido de la foto con los alumnos, el profesor enseña cómo la fotografía pueden ser testigo de una determinada época. Pregunta a sus alumnos qué datos pueden ser extraídos observando el documento histórico. Así les conduce a interrogar la fuente. Finalizada la discusión, propone la música como fuente histórica que permite conocer la condición y la mentalidad social de una época. Establece una conversación socializada donde solicita a los alumnos ejemplos de lo comentado. Introduce a la clase la canción y la toca para ser escuchada. Una vez finalizada se realizan preguntas tales como: ¿Por qué creen que el autor de la canción la llamó Lamento Borincano? En qué año y en qué contexto histórico fue escrita. ¿Cómo nos ayuda a comprender la situación social de una época? ¿Qué tono (sentimiento) crees el autor quiso mostrarnos con la canción? ¿A qué conclusiones podemos llegar con los datos que nos revelan las fotografías? El profesor entrega las fichas del trabajo y orienta con relación a las instrucciones de la labor.	El profesor proyecta las imágenes en la pizarra y discute con los alumnos los ejercicios. Escucha las opiniones y comentarios al respecto. Invita a reflexionar sobre las condiciones de vida de la época.
Destrezas: De pensamiento crítico: Analizar, inferir, interpretar, corroborar, comparar. De contenido: Comunicación Estudio e investigación Tiempo y cronología Desarrollo personal				
Conceptos: Proceso histórico: Método histórico Causa y efecto Cultura: comunidad. Estructura social, Grupo: Relaciones de Genero				
Temas transversales Identidad cultural	Recursos/ materiales: Fuentes históricas: Canción <i>Lamento Borincano</i> ; Fotografías de la vida cotidiana en Río Grande. Proyector, pizarra, radio y bocinas.	Técnica de Assessment y/ o Medición (evaluación) Preguntas de investigación Diario reflexivo Redacción de párrafo Portafolio Archivo	Aplicación de los conocimientos: Después de aprender la condición social y económica de los riograndeños analiza la canción y las fotografías a la luz de lo estudiado en clase. Analiza la tercera estrofa de la canción. Comenta qué aspectos sociohistórico refleja el autor. Reflexiona sobre las condiciones de vida y compáralas con en el presente.	

SESIÓN 11. MATERIAL DE TRABAJO PARA EL ALUMNADO

Observa con detenimiento las imágenes¹¹⁶ que muestran la vida cotidiana en Río Grande a mediados del siglo XX. Analízalas a raíz de lo investigado en clase.

- ¿Qué temática enfocan las fotografías?
- ¿Qué personas aparecen en la imagen?
- ¿Qué escenario tienen las imágenes?
- ¿Qué hacen las personas de las imágenes?
- ¿En qué contexto histórico, político, y social se sitúa las fotografías?
- ¿Qué información de la historia de PR puedes contrastar con las imágenes de Río Grande?



Cooperativa clases 1948



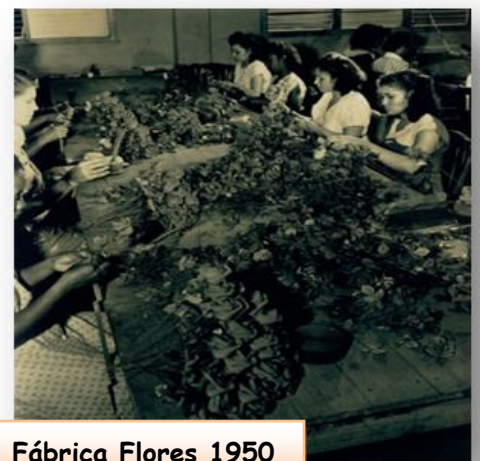
Cestería



Caña 1945



Cooperativa clases 1948



Fábrica Flores 1950

¹¹⁶ Fotografías del Archivo General de Puerto Rico – Instituto de Cultura Puertorriqueña

SESIÓN 11. MATERIA DE TRABAJO PARA EL ALUMNADO

Comenta en un breve párrafo cómo recoge la canción y las imágenes, la realidad histórica que vivía el país y nuestro pueblo.

Canción: “Lamento Borincano”¹¹⁷

Sale loco de contento con su cargamento,
para la ciudad, ay, para la ciudad,
lleva en su pensamiento todo un mundo lleno,
de felicidad, ay, de felicidad,
piensa remediar la situación,
del hogar que es toda su ilusión, sí.

Y alegre el jibarito va pensando así,
diciendo así, cantando así por el camino,
si yo vendo la carga mi dios querido,
un traje a mi viejita voy a comprar.

Y alegre también su yegua va,
al presentir que aquel cantar,
es todo un himno de alegría,
y en eso le sorprende la luz del día,
y llegan al mercado de la ciudad.

Pasa la mañana entera sin que nadie quiera,
su carga comprar, ay, su carga comprar,
todo, todo está desierto y el pueblo está lleno,
de necesidad, ay, de necesidad,
se oye este lamento por doquier,
de mí desdichada Borinquén sí.

Y triste el jibarito va pensando así,
diciendo así, llorando así por el camino,
que será de Borinquén mi dios querido,
que será de mis hijos y de mi hogar.
Oh Borinquén la tierra del Edén,
la que al cantar, el gran Gauthier,
llamo la perla de los mares,
ahora que tú te mueres con tus pesares,
déjame que te cante yo también,
Borinquén e mi amor.¹¹⁸



¹¹⁷ Canción de Rafael Hernández

¹¹⁸ Fotografías del Archivo General de Puerto Rico – Instituto de Cultura Puertorriqueña

SESIÓN 12. INFORMACIÓN PARA EL PROFESORADO

Propuesta de Trabajo

Estudiar las tradiciones culturales de Río Grande acerca a los alumnos a temas que desconocen casi por completo. De alguna forma muchas de ellas han sido sustituidas por los nuevos estilos de vida. Por lo que puede resultar atractivo para el alumnado estudiar las fiestas y las costumbres culturales de su comunidad. Más aun, cuando éstas les parecen novedosas, en efecto se provoca su curiosidad por el pasado. Así mismo las actividades propuestas les acerca a sus vecinos y a sus familiares, propiciando un sentido real para sus vidas.

En la presente sesión los alumnos aprenden acerca de las tradiciones, festividades, folklore, costumbres, creencias, entre otros, de la gente de la localidad para mediados del siglo XX. Tiene como propósito que los alumnos conozcan que la ciudad conserva una historia y una cultura singular que le identifica. Se propone que los alumnos valoren las tradiciones perdidas con paso del tiempo y las contrasten con el presente de la localidad.

Tras la secuencia de actividades los alumnos se exponen a la observación de imágenes y al manejo de fuentes escritas, primarias y secundarias, para reconstruir los hechos históricos. Además, utilizan la entrevista oral realizada en la pasada sesión para comparar las fuentes y así confirmar la veracidad de los hechos estudiados.

Imágenes para el desarrollo de la enseñanza (observar, leer, comentar)



PLANIFICACIÓN DIARIA Y ESTRUCTURA GENERAL DE LA ENSEÑANZA

Asignatura: Historia de Puerto Rico Unidad III. Marco sociocultural de Río Grande siglo XX		Grado: 10 Sesión 12		
Tema: Tradiciones culturales de Río Grande: ayer y hoy		Nivel de profundidad de conocimiento: II Procesamiento		
Estándares:		Expectativas:		
Cambio y Continuidad Desarrollo personal e Identidad cultural		Describe elementos que caracterizan la historia de su municipio, tales como: hechos históricos, rasgos geográficos, rasgos culturales y figuras destacadas. Identifica características, comportamientos y valores que ayudan a la persona en su desarrollo emocional y que promueven la convivencia humana en armonía con los demás. Analiza aspectos relevantes que caracterizan el desarrollo de la identidad nacional puertorriqueña. Aplica el concepto proceso histórico en el análisis de acontecimientos históricos de Puerto Rico desde el siglo XX hasta el presente. Aplica técnicas de investigación histórica y social para reconstruir el pasado: historia oral, entrevistas y fuentes documentales.		
Tipo de Objetivo		Objetivos: A través del estudio del tema asignado, el estudiante:		
Conceptual	Descubre tradiciones culturales de la localidad celebradas a mediados de del siglo XX. Identifica las tradiciones culturales celebradas en Río Grande que han desaparecido con el paso del tiempo. Compara las tradiciones culturales de mediados del siglo XX con las tradiciones culturales del presente. Relaciona las actividades culturales y las tradiciones religiosas con la historia de la localidad. Corroborar datos socioculturales de la entrevista oral con los datos que muestran los documentos.			
Procedimental	Investiga las actividades culturales y tradiciones de la localidad a través del tiempo. Lee e compara datos históricos. Explica cómo han cambiado las tradiciones culturales de la localidad. Propone actividades que fomenten actividades socioculturales en la localidad.			
Actitudinal	Muestra interés por el objeto de estudio. Reconoce los documentos históricos como fuente indispensable para estudiar la historia y la cultura de la localidad. Valora las tradiciones culturales como medio de preservar la identidad de un pueblo.			
Método: Investigativo ABP	Estrategia: Pregunta exploratoria Comprensión lectora	Actividades: Inicio: Reactivación de conocimientos El Profesor: Orienta sobre los objetivos de enseñanza y aprendizaje del día. Realiza pregunta exploratoria: ¿Cuál es la relación entre cultura y tradición? Realiza preguntas relacionadas directamente con la localidad. ¿Qué tradición cultural de Río Grande conoces? ¿Sabemos de dónde surge la tradición y por qué se celebra? Expone la pregunta guía de investigación: ¿Cómo se han transformado las tradiciones culturales de la localidad con el paso del tiempo?	Desarrollo: Proyecta las imágenes del periódico para ser comentadas. Se realizan preguntas tales como: ¿Qué tipo de imagen observamos? ¿Qué tipo de fuente es? ¿Qué evento cultural estamos observando? ¿A qué año pertenece la fotografía? ¿Qué información podemos extraer de la imagen? ¿Cuál es el motivo de las Fiestas Patronales? ¿Por qué llevan ese nombre? ¿Quién es la Patrona del pueblo? Presenta los documentos escritos para realizar una lectura oral de las fuentes. Los alumnos deben subrayar los aspectos desconocidos en la fuente para su posterior discusión en clase. Finalizada la lectura se pide a los alumnos que mencionen que tradiciones culturales encontradas en el documento pueden corroborar con la entrevista. Se imparten las instrucciones y se entrega las hojas de trabajo.	Cierre: Resumen de aspectos relevantes y resultados de pregunta de investigación. Se discute la pregunta número 3 del ejercicio.
Destrezas: De pensamiento crítico: Organiza datos, analizar, corroborar, comparar De contenido: Comunicación , Estudio e investigación , Interacción en grupos, Tiempo y cronología Representación gráfica , Toma de decisiones		Recursos/ materiales: Fuentes históricas: entrevista, imagen, periódico, texto. Ficha didáctica Proyector, computadora	Técnica de Assessment y/ o Medición (evaluación) Preguntas de investigación: corrobora, infiere y compara hechos históricos. Portafolio Archivo Mapa cognitivo de comparaciones Diario reflexivo	Aplicación de los conocimientos: ¿Qué actividades culturales propondrías y por qué?
Conceptos: Proceso histórico: Tiempo, Cambio y Continuidad. Las tradiciones culturales de la localidad de mediados del siglo XX y en la actualidad. Causa y efecto. Las causas de las tradiciones y su efecto en la cultura local. Cultura: Las tradiciones culturales como elemento de unión e identidad poblacional.		Temas transversales: Identidad cultural Educación cívica y ética		

SESIÓN 12. MATERIAL DE TRABAJO PARA EL ALUMNADO

Mapa Cognitivo de Comparaciones: Tradiciones de Río Grande ayer y hoy

A. Estudia los documentos sobre las tradiciones y las actividades culturales de Río Grande. Luego compara las actividades celebradas en el pasado con las actividades celebradas en el presente. Selecciona las que te llamen la atención y realiza el siguiente mapa cognitivo anotando sus características principales en la parte superior e inferior.

B. Después de estudiar el documento *Otros aspectos de interés*, realiza un listado en la parte posterior de la hoja donde resaltes los aspectos culturales que han desaparecido con el paso del tiempo. Luego contesta las siguientes preguntas:

HOY	Tradiciones Y Actividades Culturales	AYER

1. ¿Los aspectos culturales que han desaparecido con el paso del tiempo han sido sustituidos por otros? ¿Por cuáles?
2. ¿Cuál de las tradiciones tiene un origen religioso?
3. ¿Cómo se relaciona la Patrona de la localidad con las fiestas?
4. ¿Crees que es importante crear actividades culturales para la población? ¿Por qué?
5. Si tuvieras la oportunidad de desarrollar una actividad cultural para los riograndeños ¿Cuál sería y por qué?



C. Subraya en la lectura las actividades culturales que te parecen totalmente desconocidas. Escoge una e investiga en qué consistía. Compártela con el grupo la próxima clase.

D. Observa las imágenes e identifica su contenido. Contesta las preguntas a continuación.

1. ¿Qué evento cultural muestra la imagen?
2. ¿Cuál es su significado?
3. ¿En qué fecha se celebra?
4. ¿Cómo las actividades culturales ayudan a preservar la identidad de la localidad?



SESIÓN 13. INFORMACIÓN PARA EL PROFESORADO

Propuesta de trabajo

En la presente actividad los alumnos investigan el significado y el origen de los símbolos de la localidad. La fuente de información utilizada es la Internet, por lo que aprenden otra forma de hacer historia desde la práctica actualizada y motivadora.

La sesión tiene como propósito que los alumnos desarrollen y apliquen habilidades investigadoras utilizando las Tecnologías de información y comunicación (TICs) como recurso para reconstruir datos históricos de la localidad. Una vez hallada la información, el alumnado puede acceder al análisis de estudio. De esta manera, aprende el significado histórico y cultural que caracteriza la localidad y la diferencian de las demás.

En principio, se establece la pregunta de investigación vertebradora del tema, para luego iniciar la secuencia de actividades. Finalmente, se conduce a los alumnos a que induzcan la idea de la importancia de los símbolos para la identificación de la localidad.

PLAN DIARIO Y ESTRUCTURA GENERAL DE LA ENSEÑANZA

Asignatura: Historia de Puerto Rico		Grado: 10		
Unidad III. Marco sociocultural de Río Grande siglo XX		Sesión 13		
Tema: Símbolos de Río Grande		Nivel de profundidad de conocimiento: II Procesamiento		
Estándares:		Expectativas:		
Cambio y Continuidad Desarrollo personal e Identidad cultural Sociedad Científica y Tecnológica		Describe elementos que caracterizan la historia de su municipio, tales como: hechos históricos, rasgos geográficos, rasgos culturales y figuras destacadas. Analiza aspectos relevantes que caracterizan el desarrollo de la identidad nacional puertorriqueña. Describe y valora los símbolos que definen a Puerto Rico como nación, tales como: escudo, himno y bandera. Aplica la tecnología para investigar y analizar procesos históricos de Puerto Rico.		
Tipo de Objetivo		Objetivos: A través del estudio del tema asignado, el estudiante:		
Conceptual	Identifica los símbolos de Río Grande Define la simbología del escudo y la bandera de la localidad. Contrasta el himno de Río Grande con las características que identifican el territorio. Relaciona los íconos representativos con la identidad territorial y ciudadana de la localidad.			
Procedimental	Utiliza el Internet para investigar los significados de los símbolos de Río Grande. Escucha el himno de Río Grande para contrastar su contenido con el territorio. Observa la imagen de Río Grande y aplica el significado de los símbolos representativos de la localidad.			
Actitudinal	Siente orgullo por su patrimonio histórico, cultural y natural. Escucha y sigue instrucciones. Muestra interés por el objeto de estudio.			
Método: Investigativo ABP	Estrategia: Pregunta exploratoria Uso de fuentes tecnológicas	Actividades: Inicio: Reactivación de conocimientos El profesor: Orienta sobre los objetivos de enseñanza y aprendizaje del día. Toca el himno de Río Grande para que los alumnos lo escuchen. Luego realiza preguntas dirigidas: ¿Qué estuvimos escuchando? ¿Qué es un himno? ¿Qué símbolos identifican nuestro país? ¿Qué símbolos identifican nuestro territorio? A través de sus contestaciones expone las preguntas de investigación: ¿Qué significan los símbolos de la localidad? ¿Cómo se relacionan con la identidad del territorio?	Desarrollo: Luego de reactivar los conocimientos, se imparten las instrucciones de trabajo: Accede a Internet e investiga qué símbolos caracterizan el territorio. ¿Qué significan los símbolos del territorio? Una vez hallada la información se discute el significado de los símbolos. Se utiliza la pizarra electrónica para que los alumnos escriban el significado según corresponda. Finalmente se distribuyen las fichas didácticas para ser completadas.	Cierre: Se resumen los aspectos relevantes y se discute la segunda preguntas de investigación para enfatizar la relación identidad y territorio. ¿Cuál es la importancia de los símbolos para la población y el territorio?
Destrezas: De pensamiento crítico: Analizar, organizar, interpretar, relacionar. De contenido: Comunicación Estudio e investigación Tiempo y cronología Destrezas tecnológicas Técnicas para el manejo y aplicación de la tecnología Conceptos: Proceso histórico: Método histórico Causalidad Cultura: Identidad				
Temas transversales Identidad cultural Tecnología y educación para el trabajo Educación cívica y ética		Recursos/ materiales: Fuente tecnológica: Internet Computadora, proyector, pizarra electrónica Fichas de trabajo	Técnica de Assessment y/ o Medición (evaluación) Pregunta abierta de investigación Organizador gráfico Completar información Portafolio Archivo	Aplicación de los conocimientos: Observa los iconos representativos de Río Grande. Elabora un escrito donde aplica el conocimiento sobre los símbolos (cómo se relacionan con la identidad del territorio).

SESIÓN 13. MATERIAL DE TRABAJO PARA EL ALUMNADO

- A. Luego de investigar acerca de la bandera y el escudo de Río Grande, identifica sus significados en el lugar correspondiente.
- B. Observa los iconos representativos de Río Grande. Elabora un escrito donde describas cómo se relacionan con la identidad social y territorial.



- C. Lee e interpreta el himno de Río Grande. Luego contesta las preguntas a continuación.

1. Determina qué aspectos geográficos e históricos resalta el himno de Río Grande.
2. ¿Qué pretende la autora con sus palabras?
3. ¿Qué sientes cuando lees o escuchas el himno de nuestra localidad?
4. ¿Qué relación guarda el himno con los símbolos que caracterizan a Río Grande?



3.2.4. FASE DE APLICACIÓN (experiencia de síntesis)

Se aplican los conocimientos de la historia local a situaciones reales, nuevas y diferentes.

SESIÓN 14. INFORMACIÓN PARA EL PROFESORADO

Propuesta de trabajo

La presente propuesta representa la síntesis de la unidad. Después de exponer al alumnado al aprendizaje histórico y cultural de la ciudad, se encuentran en posición de representar acontecimientos socio-históricos con todo lo que implica la aplicación de conocimientos y la creación de nuevos aprendizajes.

La actividad que se plantea tiene características particulares, puesto que integra diversas experiencias de aprendizaje. Se enlaza el trabajo cooperativo y la historia local con la tecnología, las Bellas Artes, las Ciencias Sociales, entre otros. Tras la culminación de los procesos de investigación, los alumnos recrean el pasado a través de la técnica de dramatización. Esta actividad permite al estudiante colocarse en una posición empática (sujetos y épocas) y conjugar diversas variables que demuestran la comprensión de los sucesos históricos.

El alumnado debe crear un guión utilizando como hilo conductor documentos históricos. Escogen un tema de interés entre: *Historia, cultura y su gente; Personajes típicos e ilustres; Lugares: origen y su gente*. En este punto de la enseñanza tendrán la oportunidad de interpretar a Don Casiano Cepeda, el líder comunitario que donó las tierras para la construcción de su escuela. Aquí el alumnado trabaja contenidos que conlleva el desarrollo de valores hacia la escuela.

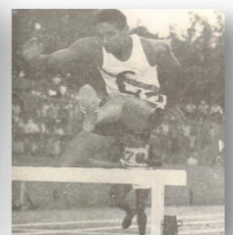
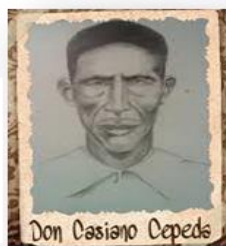
A través de la investigación y el análisis de documentos (fuente oral, diario y memorias de Doña Eleuteria Ramos) el alumnado, exponen experiencias de personas riograndeñas y recrearán sus historias. Para esto, deberán desarrollar y/o utilizar escenarios (plaza pública, paisajes...), indumentaria (vestimenta, objetos...), materiales, etc. que caractericen la gente, el espacio geográfico y el suceso histórico que se presenta. Es decir, recrean lo más cercano al contexto histórico y social de la época.

La labor es grupal por lo que los alumnos comparten sus ideas aplicando destrezas de comunicación, socialización, organización, toma de decisiones, etc., así como valores de respeto y responsabilidad.

En esta actividad se hace evidente las Inteligencias Múltiples, puesto que los alumnos tienen la oportunidad de mostrar sus capacidades, fortalezas y habilidades en áreas como la representación espacial, las relaciones interpersonales, la ejecución corporal cenestésica, las prácticas lingüísticas y verbales, entre otros. Como resultado, se motivan a aprender.

Entre las actividades que pueden escoger están: grabar en formato de video, fotonovela o presentar de manera directa en el aula. El profesor, observa, escucha, aclara dudas y evalúa. El proyecto es construido y distribuido (labores) por los alumnos.

Imágenes para el desarrollo de la enseñanza (observar y comentar)



PLANIFICACIÓN DIARIA Y ESTRUCTURA GENERAL DE LA ENSEÑANZA

Asignatura: Historia de Puerto Rico Unidad III. Marco sociocultural de Río Grande siglo XX		Grado: 10 Sesión: 14		
Tema: Río Grande y su realidad Social		Nivel de profundidad de conocimiento: IV Extendido		
Estándares:		Expectativas:		
Cambio y Continuidad Desarrollo personal e Identidad cultural Sociedad Científica y Tecnológica		Describe elementos que caracterizan la historia de su municipio, tales como: hechos históricos, rasgos geográficos, rasgos culturales y figuras destacadas. Crea y analiza textos que describen y resaltan temas de la historia, cultura y geografía de Puerto Rico. Aplica el concepto proceso histórico en el análisis de acontecimientos históricos de Puerto Rico desde el siglo XX hasta el presente. Produce presentaciones multimedia (presentaciones MS PowerPoint, relatos digitales, páginas Web, etc.) en las cuales sintetiza temas de la historia y de la sociedad puertorriqueña.		
Tipo de Objetivo		Objetivos: A través del estudio del tema asignado, el estudiante:		
Conceptual	Aplica diversas formas de vida cotidiana en la localidad. Identifica actores importantes y su huella en la historia de la localidad. Memoriza memorias que describen aspectos de vida de la gente común en localidad. Evalúa cómo adaptar la vida cotidiana de mediados de siglo XX a un guión para ser dramatizado.			
Procedimental	Elabora libreto para reproducir la vida cotidiana de mediados del siglo XX. Planifica cómo dramatizar eventos históricos de la vida cotidiana en Río Grande. Lee y analiza memorias para adaptarlas a dramatización. Reproduce acontecimiento histórico de la vida cotidiana en Río Grande. Crea material multimedia con la historia cotidiana de la localidad.			
Actitudinal	Se responsabiliza por su labor en equipo. Comparte y respeta las ideas de sus compañeros. Reconoce el potencial creativo individual y grupal. Muestra interés por el objeto de estudio.			
Método: Aprendizaje Basado en Proyectos	Estrategia: Aprendizaje cooperativo Uso de fuentes tecnológicas Integración curricular	Actividades: Inicio: Reactivación de conocimientos El profesor: Orienta sobre los objetivos de enseñanza y aprendizaje del día. Realiza un mapa cognitivo tipo sol con el concepto historia de la vida cotidiana para repasar las características del concepto, y disipar las dudas. Pregunta dirigidas. Entre ellas: ¿Quiénes son los actores sociales de la historia de Río Grande? ¿Qué personas han construido la historia de nuestra localidad? ¿Es un líder comunitario protagonista de la historia? ¿Qué figuras destacadas han aportado a nuestra historia? ¿Por qué las escuelas de Río Grande tienen nombres de ciudadanos nacidos en este lugar? Dirige el tema hacia la exposición de lugares importantes para la población, espacios históricos y sociales, hacia la cotidianidad de los mismos. Relaciona la vida cotidiana con las memorias de Eleuteria Ramos e introduce la autora de manera detallada.	Desarrollo: Luego de reactivar e introducir nuevos conocimientos, se explica qué es una dramatización y para qué se utiliza en el estudio de la historia. Dialogo e instrucciones sobre la actividad: Se dividen los grupos de estudiantes según la memoria a interpretar. Se muestran los posibles temas y subtemas a dramatizar: - <i>Estampas riograndeñas</i> : historias, costumbres y su gente. - <i>Personajes típicos</i> : la gente del pueblo. - <i>Lugares</i> : historias, origen y su gente. Permite a los alumnos leer la memoria para que puedan distribuir su labor, crear sus ideas y elaborar un guión. Se les orienta sobre tres posibilidades para realizar su labor: Drama en vivo, video o foto novela. Explica los sobre criterios de evaluación.	Cierre: Aclaración de dudas Discusión grupal de ideas para la realización de la labor.
Destrezas: De pensamiento crítico: Analizar, organizar, interpretar, relacionar, reproducir, crear. De contenido: Comunicación Estudio e investigación Tiempo y cronología Desarrollo personal Interacción en grupos Técnicas para el manejo y aplicación de tecnología. Toma de decisiones				
Conceptos: Causalidad Organización espacial Cultura: Dinamismo Estructura social: Comunidad. Organización económica: Actividades económicas. Persona: Relaciones humanas				
Temas transversales Identidad cultural Tecnología y educación para el trabajo Educación cívica y ética		Recursos/ materiales: Fuentes históricas: Memorias de Eleuteria Ramos Computadora, cámara, programado “Movie maker” Fichas de trabajo	Técnica de Assessment y/ o Medición (evaluación) Organización y elaboración de un guión	Aplicación de los conocimientos: Adapta la memoria seleccionada a los conocimientos adquiridos de la historia de la localidad y crea un video de la vida cotidiana en Río Grande.

SESIÓN 14. MATERIAL DE TRABAJO PARA EL ALUMNADO

Lee las siguientes memorias de Doña Eleuteria Ramos y escoge la que más te llame la atención. Con tus compañeros de clase realiza un video o una foto-novela donde recreen los acontecimientos históricos de la gente común de Río Grande. Para su creación debes tener en cuenta lo siguiente:



- Temática
- Anota los datos históricos y organízalos según sus personajes para que redactes un guión de acuerdo a la memoria escogida.
- Crea el ambiente escenográfico necesario para que recrees la época. Evalúa qué vestimenta, sonido, objetos necesitarás.
- Recopila y examina tu trabajo en clase para que puedas añadir elementos históricos al diálogo de acuerdo con la época.
- Cada compañero ocupa un papel diferente. Deben distribuir sus labores en camarógrafo, editor tecnológico, protagonistas, guionista...etc.



Tabla 22. Distribución de trabajo cooperativo

Estudiante	Distribución de trabajo
1.	
2.	
3.	
4.	

Tabla 23. Distribución de documentos históricos: memorias

Memorias	# alumnos	Nombre del Lider
El primer radio que hubo en el pueblo de Río Grande	5	
El Senado	3	
El charco de Dona Norberta	5	
La carabina de Ambrosio	6	
Jugando gallos en el camino	4	
Fiestas de Cruz	5	
Ramón Carrasquillo, el repartidor de compras	4	

3.2.5. Propuestas de Rúbricas para Evaluar el Aprendizaje

Evaluación Proyecto: Portafolio Archivo

GUÍA Y CRITERIOS PARA EVALUAR EL PORTAFOLIO ARCHIVO			
Criterios		Valor	Puntos Obtenidos
I. Se observa que el Portafolio Archivo contiene:			
1. Portada			
2. Tabla de Contenido			
3. Carta de Presentación			
4. Objetivos Instruccionales			
5. Tabla Reflexiva del Trabajo Diario			
II. Contenido			
Trabajos de clase diaria (reconstrucción histórica de la ciudad)			
Trabajos de Creación y/o aplicaciones			
Postul	Dramatización		
Entrevista			
Tareas			
III. Reflexión Final/Conclusión de la experiencia educativa			
IV. Puntualidad de Entrega Final			
Totales			
Comentarios/Observaciones: _____			

Evaluación Proyecto: Dramatización / trabajo grupal

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DRAMA					
Escala de Puntuación	Excelente (4)	Buena (3)	Regular (2)	Deficiente (1)	No realizado (0)
Contenido, organización y coherencia					
1. La expresión oral es clara y bien entonada.					
2. La interpretación es adecuada para el rol asignado.					
3. El vestuario y la escenografía guardan relación con el tema bajo estudio.					
4. Se observa de manera clara la secuencia y los datos históricos del documento.					
5. Se observa dentro del diálogo elementos creativos relacionados con la cultura y la historia de la localidad.					
Evaluación de trabajo cooperativo					
6. La participación de los integrantes es equitativa.					
7. Se observa responsabilidad.					
8. Se observa integración grupal.					
9. Se observa respeto entre sus miembros.					
10. Presento el día indicado.					
Valor _____					

Evaluación Aprendizaje

Aspectos de evaluación	Criterios de evaluación	Puntuación
A. Recolección de información	1) Indaga en las fuentes y emplea información poco relacionada con el tema. 2) Indaga en fuentes generales y selecciona información relacionada con el tema. 3) Indaga tanto en obras generales como específicas del tema y siempre selecciona información relacionada con el tema.	
B. Interpretación de la información & elaboración de conclusiones.	1) Emplea la información tal cual, sin sintetizar ni comentar. 2) Relaciona la información y la sintetiza. 3) Sintetiza la información, la cuestiona y saca sus propias conclusiones.	
C. Organización de las ideas	1) Las distintas partes del texto se encuentran desarticuladas pues no existe relación entre el título, el desarrollo del tema y las conclusiones. 2) Algunos párrafos del texto se encuentran desarticulados o no tienen que ver con la temática central. 3) La organización de las ideas sigue un orden lógico y todos los párrafos están relacionados con el tema central.	
D. Escritura	1) El texto tiene múltiples errores ortográficos y de redacción que hacen difícil su lectura. 2) El texto tiene múltiples errores ortográficos y de redacción, pero se lee de manera fluida. 3) El texto se lee de manera fluida & clara pues no tiene errores.	
Puntuación final		

CAPÍTULO 8. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se muestra el análisis estadístico empleado para alcanzar los objetivos del estudio y así poder contestar las hipótesis de investigación. En los estudios mixtos el análisis de datos se organiza de manera que permita combinar e integrar los datos cuantitativos y cualitativos en una combinación de narración escrita con tablas y gráficas (Ponce, 2011). De esta forma, se expone los hallazgos en relación con los datos.

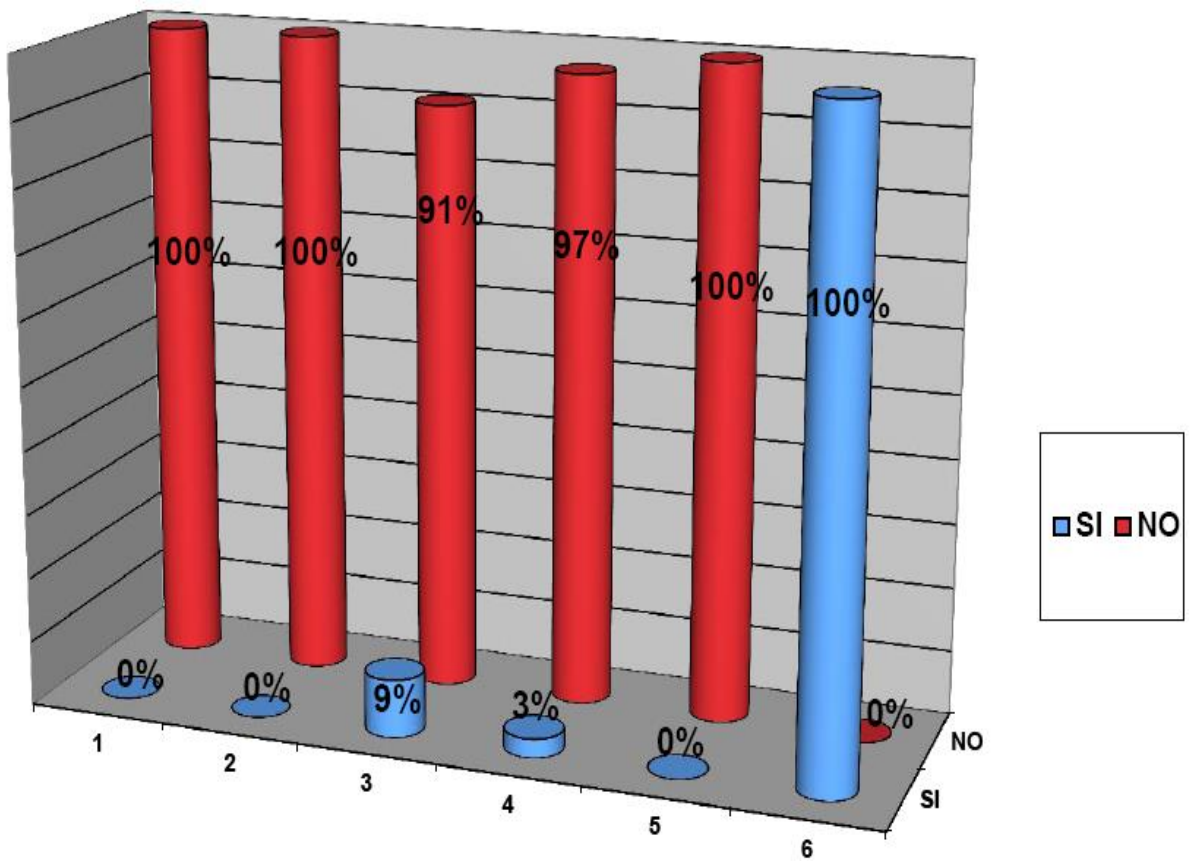
1. RESULTADOS CUANTITATIVOS

1.1. Encuesta al Profesorado

Los primeros resultados del estudio provienen de las encuestas administradas a profesores. La encuesta realizada a 32 docentes, reveló que el 100% de los profesores desconocen la Ley que exige integrar la historia de la localidad al proceso de enseñanza y aprendizaje. A pesar de esto, 3 maestros indican que sí planifican en torno a la localidad y rellenaron la pregunta abierta¹¹⁹ y manifestando que buscan información a través del Internet y en libros provenientes de la biblioteca escolar. El resto de los maestros encuestados manifestó no integrar al proceso de enseñanza y aprendizaje la historia de la localidad. Resulta interesante la pregunta número 4 porque contrario a ser 3 maestros quienes contestaron afirmativamente, solo un maestro (nivel Intermedio) contestó que sí cuenta con la información para planificar sus clases, y en el área provista para comentarios añadió *realicé una presentación Power Point con la información del pueblo*. En efecto, la pregunta número 4 obtuvo como resultado un 93% de maestros que afirmaron no contar con la información de historia local para la enseñanza. Por otra parte, en la pregunta 5, los maestros indicaron de manera unánime que no contaban con los materiales didácticos para planificar sus clases, proporcionando un 100% de los datos a favor del no. Finalmente, el 100% de los docentes estuvo de acuerdo con la necesidad de capacitación con relación a la historia de la localidad. A continuación se muestra los resultados generales de la encuesta (Gráfico n° 24).

¹¹⁹ Pregunta abierta: Si contesta con un sí en la preguntas 3 y 4 favor indicar la fuente de información que utiliza para planificar la enseñanza de la historia local.

Gráfico 24. Resumen global de encuesta al profesorado de nivel Intermedio y Superior



El área provista para comentarios muestra experiencias, opiniones y pensamientos que suelen ser útiles para analizar aspectos subjetivos del problema. En la tabla n° 24 se ilustra comentarios del profesorado con relación al tema.

Tabla 24. Comentarios del profesorado en la encuesta

Nivel Superior:
1º. “Siempre busco algún material del pueblo en el cual enseñó”.
2º. “Llevo enseñando el curso de Historia de Puerto Rico por nueve años y no he recibido ningún taller, sobre los detalles mencionados en esta encuesta”.
3º. “Desgraciadamente hay muchos estudiantes que están leyendo más que muchos maestros. La comunicación del Departamento de Educación para los talleres de maestros es mala”.
Nivel Intermedio:
1º. “Considero que el área de Historia no se le está dando la importancia que requiere”.
2º. “¿De dónde sacaron esa ley?”
3º. “En la Semana de los Estudios Sociales intente hacer actividades relacionadas a el predominio de la raza negra en el pueblo. Traté de encontrar información sobre hombres y mujeres negros que aportaron con las artes, el deporte, etc., a la historia. Terminé cambiando el tema. Lo curioso es que ¡Carolina es un pueblo de negros!”.
4º. “Realicé una presentación <i>Power Point</i> con la información del pueblo”.
5º. Tengo un libro de referencia con información general de pueblos. Nada atractivo para los estudiantes”.

Evidentemente, la información proporcionada por el profesorado deja claro que existe abandono de la enseñanza de historia local y cierta preocupación al respecto. Reconociendo la importancia de su contenido para la formación ciudadana, se encuentran profesores que buscan la forma de acceder a alguna información. Sin embargo, se podría interpretar de los resultados “Realicé una presentación...” “libro de referencia nada atractivo” que la información encontrada no resulta un recurso eficaz, puesto que no va

acompañada de los elementos metodológicos necesarios para llevar a cabo una enseñanza de este tipo.

Los resultados proporcionados por los profesores fueron comparados con la encuesta realizada a los alumnos.

1.2. Encuesta al Alumnado

En la primera fase de la investigación (encuesta exploratoria alumnos de nivel Intermedio y Superior) la mayoría de las contestaciones relacionadas con el área de conocimiento y experiencia educativa, fluctúan entre nada o poco. El resumen de datos de ambas columnas arroja un 85% (falta de conocimientos) en la pregunta 1, un 79% (falta de experiencias educativas) en la pregunta 2, un 88% (falta de pertenencia) en la pregunta 3 y un 78% (falta de conocimientos) en la pregunta 4. Según estos resultados es evidentemente que existe una dejadez con relación a la enseñanza de historia local.

Por el contrario, en la pregunta 5, se observa un incremento en los resultados de los indicadores mucho y poco. Esto podemos interpretarlo como que los alumnos tienen cierta consciencia de la importancia del conocimiento local, pero se mantienen indecisos. En consecuencia, predomina un 47% de alumnos poco motivados, frente a un 33% de muchos. Aun así, el dato global indica que un 80% se mantiene de alguna forma motivado a aprender. A continuación resumimos los datos en la tabla nº 25.

Tabla 25. Encuesta global a estudiantes de nivel Intermedio y Superior

(583 estudiantes)							
#	Preguntas	Nada		Poco		Mucho	
		#	%	#	%	#	%
1	¿Conoces la historia de tu ciudad?	333	57%	164	28%	86	15%
2	¿Alguna vez has recibido clases donde hayas aprendido acerca de la historia de tu ciudad?	260	45%	196	34%	127	21%
3	¿Te identificas con la historia de tu ciudad?	349	60%	166	28%	68	12%
4	¿Sabes cómo la historia de tu ciudad puede ayudarte a entender el presente del lugar donde vives?	281	48%	174	30%	128	22%
5	¿Crees que es importante conocer sobre la cultura, la sociedad y la historia de tu ciudad?	70	12%	196	34%	317	54%
6	¿Te sientes motivado a aprender la historia de tu ciudad?	113	19%	276	47%	194	34%

Cuando se analizaron los datos de las encuestas en conjunto, se comprendió que existía una correlación entre ambas. En general los maestros no están enseñando la historia local y en efecto los alumnos no cuentan con los conocimientos. Las preguntas 1, 2, 4 de la encuesta a alumnos están directamente relacionadas con la encuesta de los profesores porque miden el conocimiento tras la exposición a la enseñanza.

Aquellos docentes que conciben el tema de la historia local como uno importante en la formación de los alumnos, hacen el esfuerzo de buscar información y planifican sus clases. Eso podría guardar relación con aquellos alumnos que afirmaron en la pregunta 1, 2, y 4, conocer poco o mucho.

Ante los hallazgos de la primera encuesta, se decide realizar la segunda y tercera fase de investigación. Se administró la encuesta a la nueva muestra de estudio.¹²⁰

¹²⁰ Esta muestra representa los participantes con los que finalizó el estudio.

Los resultados fueron similares a los anteriores, aunque más evidentes en la falta de conocimientos, enseñanza e identificación. El 70% de los alumnos mostró ausencia de conocimientos sobre la historia local, mientras que un 30% indicó que conocer poco. La opción mucho no fue seleccionada. Por otra parte, el 74% admitió no haber tenido exposición a la enseñanza, esto frente a un 26% que manifestó un poco. El área relacionada con la identificación recibió un 78% en nada, un 21% en poco y un 1 % en mucho. El 82% de alumnos indicó no saber cómo la historia puede ayudarlos a conocer el presente de la localidad. Sin embargo el 74% de ellos considera que es importante conocer la cultura e historia de su pueblo. Finalmente, el 52% de los alumnos comunicó sentirse motivados a aprender el tema. A continuación los detalles de la encuesta resumidos en la tabla n° 26.

De manera global se determina que los alumnos desconocen la historia de la localidad, pero entienden que es importante su conocimiento. Esto frente a un 96% que se siente de alguna forma motivado a aprenderla.

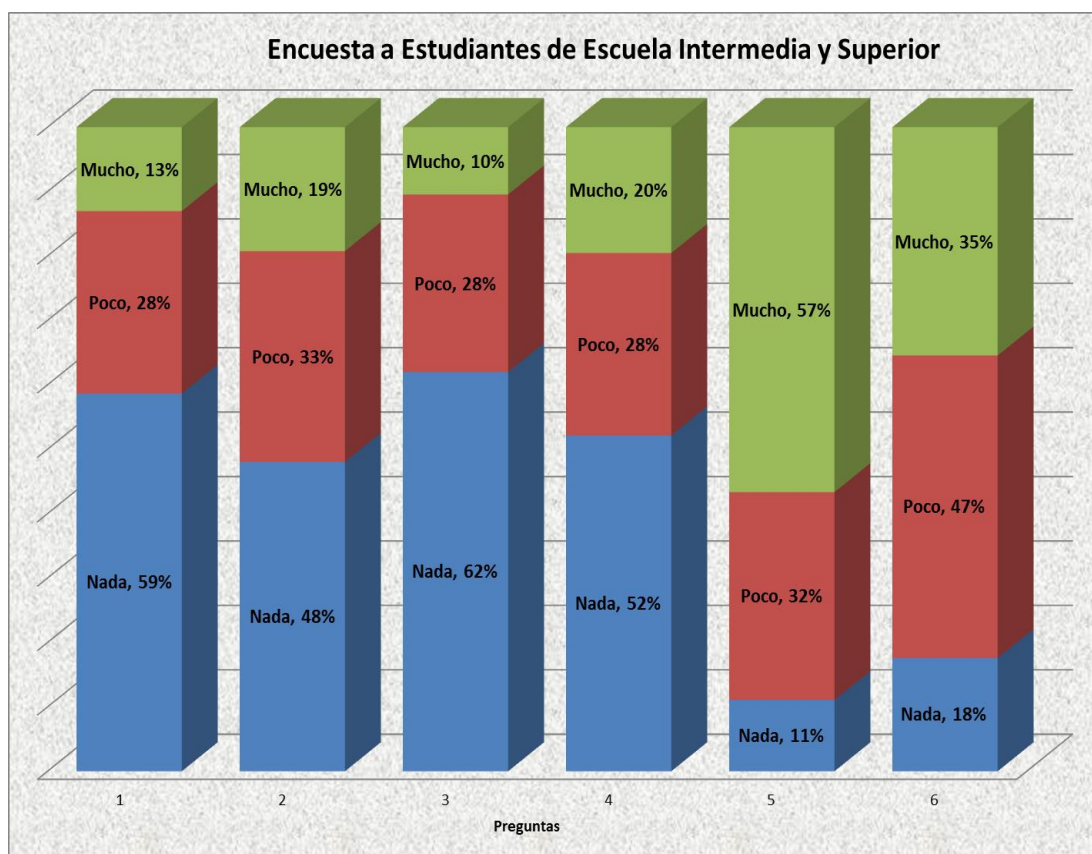
Tabla 26. Encuesta a estudiantes de décimo grado: Tercera fase

Encuesta a Estudiantes de Décimo Grado							
(77 estudiantes)							
#	Preguntas	Nada		Poco		Mucho	
		#	%	#	%	#	%
1	¿Conoces la historia de tu ciudad?	54	70%	23	30%	0	0%
2	¿Alguna vez has recibido clases donde hayas aprendido acerca de la historia de tu ciudad?	57	74%	20	26%	0	0%
3	¿Te identificas con la historia de tu pueblo?	60	78%	16	21%	1	1%
4	¿Sabes cómo la historia de tu ciudad puede ayudarte a entender el presente del lugar donde vives?	63	82%	13	17%	1	1%
5	¿Crees que es importante conocer sobre la cultura, la sociedad y la historia de tu ciudad?	3	4%	17	22%	57	74%
6	¿Te sientes motivado a aprender la historia de tu ciudad?	3	4%	34	44%	40	52%

Después de la primera encuesta al alumnado, existía la probabilidad de repetirse el patrón en la nueva muestra de alumnos. Sin embargo, no así, que los resultados reflejaran una total falta de conocimientos y experiencias educativas. Por el contrario, en esta nueva muestra, se acrecentó la importancia y el interés por el aprendizaje de la historia local.

El total de encuestados de la primera y la segunda encuesta se resume en 660 alumnos. El gráfico n° 25 a continuación muestra de forma global los datos de ambas.

Gráfico 25. Resumen de encuesta a estudiantes de nivel Intermedio y Superior



Encuesta global de alumnos (583+77=660).

Por otra parte, los instrumentos cuantitativos para medir el conocimiento de la localidad sustentaron los hallazgos de la encuesta. Los resultados de la pre-prueba en el área de conocimiento geográfico, reflejaron ausencia de conocimientos.

Los estudiantes obtuvieron una puntuación promedio (media) de 3. La misma se obtuvo basada en el cálculo mostrado en la tabla nº 27. Esto significa que el resultado promedio de la puntuación fue un 27% (3/11) de un posible 100% (11/11). Lo que demuestra que los estudiantes que tomaron la prueba poseían un escaso conocimiento del tema al momento de tomarla.

Tabla 27. Resultados de la pre- prueba en el área de conocimientos geográficos

<u>Geografía</u> Puntuación de la pre-prueba	<u>Pre</u> Media = 3	
	Cantidad de alumnos	Porcentaje de alumnos
0 / 11 = 0%	9	12%
1 / 11 = 9%	6	8%
2 / 11 = 18%	16	21%
3 / 11 = 27%	15	20%
4 / 11 = 36%	13	17%
5 / 11 = 45%	9	12%
6 / 11 = 55%	5	7%
7 / 11 = 64%	2	3%
8 / 11 = 72%	0	0%
9 / 11 = 82%	0	0%
10 / 11 = 91%	0	0%
11 / 11 = 100%	0	0%
	75	100%

Así mismo, resultados similares fueron hallados en la pre-prueba de historia y cultura. En dicha prueba los alumnos obtuvieron una puntuación promedio (media) de 5. La misma se obtuvo basada en el cálculo mostrado en la tabla núm. 28. Esto representa que un promedio de la puntuación fue un 25% (5/20) de un posible 100% (20/20).

Lo que expone el escaso conocimiento que tenían los estudiantes con relación al tema al momento de tomarla. El resumen puede ser observado en la tabla n° 28 a continuación.

Tabla 28. Resultados de la pre- prueba en el área de historia y cultura

<u>Historia /</u> <u>Cultura</u> Puntuación	Pre Media = 5	
	Cantidad de alumnos	Por ciento de estudiantes
0	19	25%
1	4	5%
2	2	3%
3	4	5%
4	7	9%
5	5	7%
6	5	7%
7	5	7%
8	5	7%
9	3	4%
10	6	8%
11	8	11%
12	1	1%
13	1	1%
14	0	0%
15	0	0%
16	0	0%
17	0	0%
18	0	0%
19	0	0%
20	0	0%
	75	100%

Durante la administración de la pre-prueba se realizaron observaciones para recoger la impresión de los alumnos ante el contenido de la misma. Predominó la ansiedad y la frustración. Los comentarios ilustrados en la tabla n° 29 forman parte de las observaciones.

Tabla 29. Lista de comentarios durante la pre-prueba

Comentarios de alumnos	Frecuencia de comentarios
<ul style="list-style-type: none"> – “No sé nada de Río Grande”. – “Me siento bruto”. – “Como es posible que los maestros no nos hayan enseñado esto. ¡No sé nada! – “Lo dejaré en blanco”. – “Qué hago si no sé”. – “Misi, como no sé nada lo hice a lo loco. – “Vivo en Río Grande y no sé nada de su historia”. – “Misi, dónde se localiza Río Grande”. – “Misi si esto es Río Grande, por qué sale el Yunque”. – “¡Que vergüenza! vivo aquí y no sé nada de mi pueblo”. – “Misi no sé nada”. – “Ningún maestro me enseñó”. – “Misi aquí donde estamos ¿es un barrio?”. – “Dejaré en blanco la que no me sepa”. – “No sé ni cuál es el santo de este lugar. ¡Dios mío!” – “Misi, ¿qué es rural?” – “No sé cómo es el escudo maestra”. – “Haré esto como crea”. 	<p>Indicaron no tener conocimientos</p> <p>12 alumnos</p> <p>Responsabilizaron a sus maestros por su falta de conocimientos</p> <p>2 alumnos</p> <p>Hicieron preguntas con relación al contenido de la prueba.</p> <p>4 alumnos</p>

Leyenda. “Misi” = Profesora

Tras el análisis de los datos, resultó evidente la ausencia de conocimientos. Ciertamente los comentarios del alumnado respaldan los resultados obtenidos en la encuesta y en la pre-prueba.

Posterior a la enseñanza y el aprendizaje de historia local, los resultados de la post- prueba fueron contrarios a la pre-prueba. Los hallazgos que se encontraron en la post prueba de geografía demostraron progresión en el aprendizaje, según se manifestó al aumentar la media de 3 aciertos (pre-prueba) a 10 aciertos (post prueba). Dicha puntuación se obtuvo basada en el cálculo que se muestra en la tabla nº 30. Se observa el resultado promedio de la puntuación en un 91% (10/11) de un posible 100% (11/11).

Esto evidenció que los estudiantes que tomaron la post-prueba aumentaron su conocimiento durante el tiempo transcurrido entre la pre-prueba y la post-prueba. Dicho aprendizaje fue comprobado en los resultados, puesto que el 84% de los estudiantes respondieron correctamente a 10 o más ítems. En la siguiente tabla n° 30 se ilustra los resultados de ambas pruebas para ser comparados y analizados de una mejor forma.

Tabla 30. Resultados de la post-prueba en el área de geografía

<u>Geografía</u> Puntuación	<u>Pre</u> Media = 3		<u>Post</u> Media = 11	
	Cantidad de alumnos	%	Cantidad de alumnos	%
0	9	12%	0	0%
1	6	8%	0	0%
2	16	21%	0	0%
3	15	20%	2	3%
4	13	17%	0	0%
5	9	12%	1	1%
6	5	7%	1	1%
7	2	3%	0	0%
8	0	0%	3	4%
9	0	0%	5	7%
10	0	0%	13	17%
11	0	0%	50	67%
	75	100%	75	100%

Una dinámica similar se produjo con los hallazgos de la post-prueba en los contenidos de historia y cultura. Los resultados que se encontraron en la post prueba demostraron un crecimiento en el aprendizaje al aumentar la media de 5 aciertos (pre-prueba) a 18 aciertos (post-prueba). Dicha puntuación está basada en el cálculo mostrado en la tabla n° 31. En ella revela que el resultado promedio de la puntuación fue de un 90% (18/20) de un posible 100% (20/20). Esto exhibe que los estudiantes que tomaron la post-prueba adquirieron el conocimiento esperado durante el tiempo transcurrido entre la pre-prueba y la post-prueba. Dicho conocimiento está justificado en los resultados puesto que 83% de los estudiantes respondieron correctamente a 15 o más ítems.

El promedio de estudiantes que dominaron la prueba se mantuvo en 18 aciertos. El 28% de la muestra logró el 100% de los conocimientos. Los detalles se ilustran en la tabla n° 31.

Tabla 31. Resultados de la post-prueba en el área de historia y cultura

<u>Historia / Cultura</u>	Pre Media = 5		Post Media = 18	
	Cantidad de alumnos	%	Cantidad de alumnos	%
0	19	25%	0	0%
1	4	5%	0	0%
2	2	3%	0	0%
3	4	5%	0	0%
4	7	9%	0	0%
5	5	7%	0	0%
6	5	7%	0	0%
7	5	7%	0	0%
8	5	7%	0	0%
9	3	4%	0	0%
10	6	8%	0	0%
11	8	11%	1	1%
12	1	1%	1	1%
13	1	1%	4	5%
14	0	0%	7	9%
15	0	0%	5	7%
16	0	0%	2	3%
17	0	0%	6	8%
18	0	0%	15	20%
19	0	0%	13	17%
20	0	0%	21	28%
	75	100%	75	100%

Por otra parte, al finalizar la investigación se suministró una encuesta para conocer la opinión de los alumnos con relación al aprendizaje alcanzado. La pregunta 2, de la encuesta final parte II, obtuvo un 84% de alumnos que creen haber aprendido la historia local, mientras que un 16% piensa haber aprendido solo aspectos de la misma. Con relación a este planteamiento, la pregunta 5, examinó la percepción de los alumnos

en cuestiones de preparación. El 71% determinó que se sentía más preparado en el tema después del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto frente a un 29 % que indicó cierta inseguridad. Estos datos se resumen junto a otros datos más adelante en el gráfico n° 26.

Resulta pertinente comentar las observaciones que fueron realizadas durante la post prueba. Los alumnos se mantuvieron concentrados. Terminaron con relativa facilidad y rapidez en comparación con la pre-prueba. En las citas textuales se encuentran comentarios tales como: “misi esto esta fácil” “Sacaré perfecto ya van a ver” “!terminé!” “misi “¿cuándo lo corregirá?” “y yo que no sabía nada de esto”. Después de tomar la prueba, numerosos estudiantes acudieron al aula para preguntar si la misma había sido corregida. Fue evidente cierta insistencia por conocer los resultados. Al recibirlos muchos de ellos se mostraron incrédulos ante su puntuación.

La guía didáctica se construyó dirigida a fomentar la identidad sociocultural de manera personal y grupal. Así, a través de los objetivos de enseñanza, las actividades giraron alrededor de destrezas y conocimientos enfocados en el tema. Al finalizar la investigación se encuestó a los alumnos para conocer el alcance de los objetivos y la validación de las hipótesis. En la consulta sobre la adquisición de destrezas de contenido se halló que la opción más seleccionada fue el *Desarrollo personal*¹²¹ con una frecuencia de 67 veces escogida, posicionándose como la primera entre de un total de 10 alternativas. Este resultado puede ser observado en la tabla n° 32.

¹²¹ Destreza que contribuyen al desempeño eficaz del estudiante como miembro activo de una sociedad. Contempla la identidad, los sentimientos, el ajustar su propia conducta de acuerdo con la dinámica de grupos, etc.

Tabla 32. Frecuencia en el desarrollo de destrezas de contenido

Parte E. Marca la o las destrezas de contenido que entiendes haber adquirido o mejorado.			
#	Destrezas de Contenido	Frecuencia	Orden Preferencial
5	Desarrollo Personal	67	1
4	Referencias Cartográficas	49	2
2	Estudio e Investigación	45	3
1	Comunicación	36	4
3	Tiempo y Cronología	35	5
6	Representación Gráfica	29	6
10	Destrezas Sociales	27	7
7	Integración de Grupos	25	8
9	Destrezas y Técnicas tecnológicas	23	9
8	Toma de Decisiones	22	10

Por otro lado, la pregunta 4 de la encuesta final parte II, refleja que un 86% de alumnos manifestó identificarse con la localidad después de la experiencia de aprendizaje. Esto frente a un 13% que cree identificarse regularmente. Este resultado guarda relación con el hallazgo anterior, proporcionando concordancia a las opiniones de los alumnos. Es decir, por un lado escogen el desarrollo personal como primera opción y por otro lado, se obtiene un resultado elevado de estudiante que dicen identificarse con la localidad.

La pregunta 3 de la encuesta final parte II, responde a los conocimientos y destrezas adquiridas en un contexto de valores cívicos. A través de esta consulta se indagó en el pensar de los alumnos con relación a la utilidad de su aprendizaje en la vida cotidiana. Los resultados reflejaron que un 84% de alumnos cree que le servirá en gran medida lo aprendido. Otros detalles pueden observarse en el gráfico n° 26 más adelante.

Como parte de las técnicas y estrategias elegidas para aprender la comprensión de la causalidad histórica, se contempla el uso de fuentes históricas con enfoques de historia social y cultural (microhistoria, vida cotidiana, historia oral, etc.). Acorde con esto, se desarrollan actividades que cumplen con los objetivos instruccionales propuestos. En la consulta final parte I, sección B, se requirió a los alumnos seleccionar 5 actividades que prefirieron realizar porque facilitó su aprendizaje. Hallamos que de 12 actividades para escoger, la entrevista predominó con una frecuencia de 56 veces seleccionada, posicionándose en primer lugar. La tercera posición la obtuvo la adaptación de memorias históricas a dramas y a filmaciones tecnológicas de la vida cotidiana con 37 repeticiones. En la próxima tabla n° 33 exponemos los detalles y otros resultados.

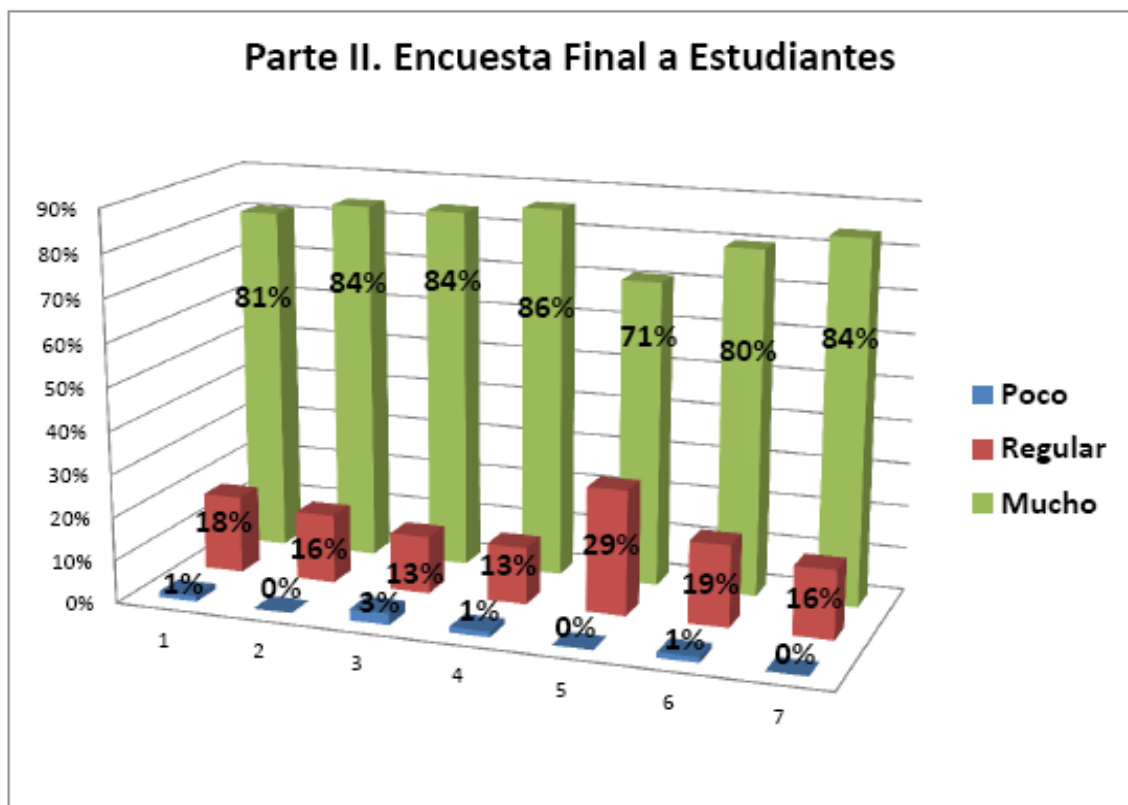
Tabla 33. Frecuencia preferencial en actividades de avalúo / medición

Parte B. Escoge las 5 actividades que te gustaron realizar más porque te ayudaron a comprender la historia de Río Grande			
#	Actividades	Frecuencia	Posición Preferencial
4	Entrevista	56	1
12	Pre y Post Prueba	54	2
3	Dramatización, Foto Novela y/o Filmación (adaptación de documentos escritos)	37	3
11	Línea del tiempo	35	4
6	Carpetas de Aprendizajes	34	5
8	Croquis (Mapa Mental)	33	6
7	Diario Reflexivo	31	7
5	Organizadores Gráficos	23	8
9	Ejercicios cartográficos (Mapas)	20	9
10	Mapa de Conceptos	20	10
2	Redactar Párrafos	17	11
1	Tablas Comparativas	15	12

El aprendizaje de la multicausalidad a través de los nuevos enfoques historiográficos también puede observarse en los resultados de la consulta final sección B. Los alumnos posicionaron entre los primeros lugares, las destrezas de investigación y estudio.

Finalmente, la pregunta número 7 de la consulta final parte II, está dirigida a conocer la opinión de los alumnos respecto al aprendizaje alcanzado mediante el estudio de la localidad. Un 84% consideró que puede entender el presente, después de estudiar su historia. Lo que supone la comprensión de las relaciones causales. Estos y otros resultados se encuentran en el gráfico n° 26 a continuación.

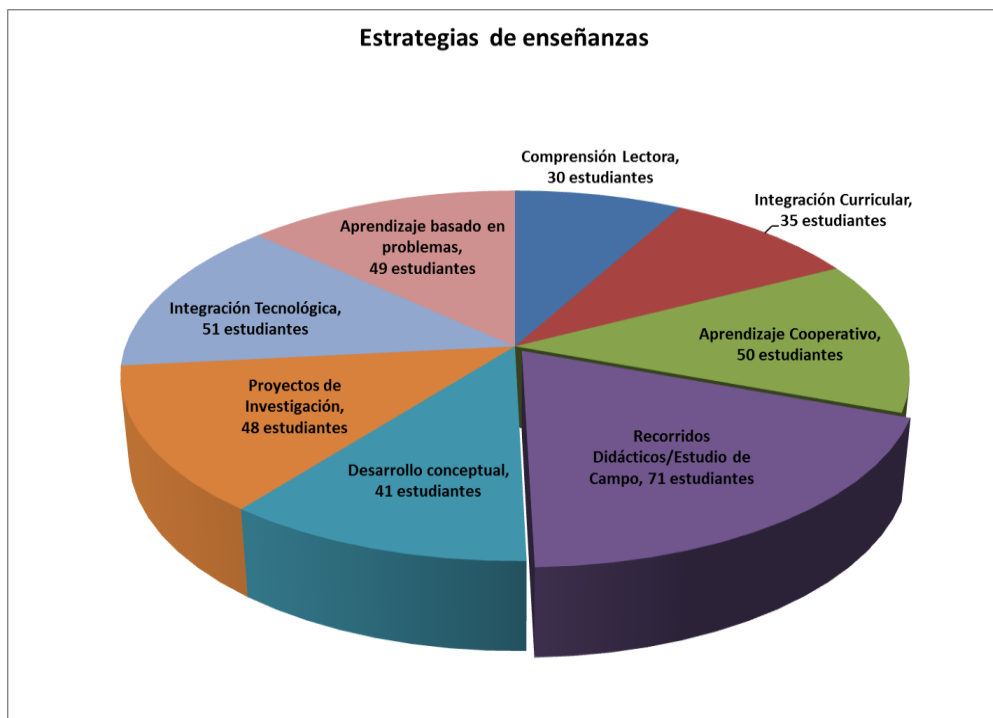
Gráfico 26. Parte II: Consulta final para conocer opiniones de los alumnos



Posterior al análisis de resultados, se afirma que las estrategias y técnicas utilizadas tuvieron un resultado positivo en el aprendizaje estudiantil.

Por otra parte, las propuestas que integra la guía didáctica mantienen un enfoque activo y socio-constructivo del proceso de enseñanza y aprendizaje. A partir este principio, se planificaron estrategias y actividades que guardaran tales características. Las actividades se concentraron en 8 estrategias generales. Al finalizar la investigación, se preguntó a los alumnos cuáles estrategias y métodos le facilitaron el aprendizaje. Los resultados revelaron que el recorrido didácticos y/o el estudio de campo ocuparon la primera posición con 71 veces seleccionada. Por su parte la integración tecnológica fue seleccionada 51 veces, mientras que el aprendizaje cooperativo obtuvo la tercera posición con 50 veces optada. El Aprendizaje basado en problemas ocupó el cuarto lugar, mientras que el Aprendizaje basado en proyectos el quinto lugar. En la próxima gráfica n° 27 se presentan estos y otros hallazgos.

Gráfico 27. Métodos y estrategias de enseñanza para aprender la historia local



Para conocer el sentir de los alumnos acerca de la experiencia de participar en la presente investigación se incluyó en la encuesta final parte II, una pregunta dirigida a indagar al respecto. A la pregunta 1 ¿Te gustó realizar esta investigación? Un 81% respondió que mucho, mientras que un 18% contestó regular, frente a 1% que poco.

En esta misma línea, se interesó conocer acerca de la motivación de los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. A la pregunta 6, ¿Durante el proceso de la investigación te sentiste motivado a aprender? El 80% indicó sentirse motivado, mientras que el 19% manifestó estar poco motivado. Estos datos pueden observarse en el pasado gráfico n° 26 (encuesta final parte II).

La guía curricular también contó con recursos y materiales didácticos seleccionados por sus características constructivas. En este sentido, los alumnos prefirieron las experiencias educativas que brindaron el entorno (paisaje y ciudad) como recurso, siendo los más escogidos entre ellos. Le siguieron las TICs, con 55 veces seleccionada. El tercer lugar, lo ocupó las fuentes históricas. En la siguiente tabla n° 34 se puede observar los recursos utilizados y su posición preferencial.

Tabla 34. Posición preferencial de recursos y/o materiales didácticos para el aprendizaje

Parte C. Escoge 5 recursos didácticos que te facilitaron el aprendizaje			
#	Recursos Didácticos	Frecuencia	Posición Preferencial
9	Paisaje y Ciudad	60	1
4	TIC	55	2
2	Fuentes Históricas	49	3
5	Presentaciones electrónicas	47	4
8	Pizarra Electrónica	44	5
6	Documentales	41	6
1	Mapas y Planos	36	7
3	Computadoras	32	8
7	Canción	11	9

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje se observó que los alumnos mejoraban sus destrezas cognitivas. Por tal razón se integró una encuesta no planificada para constar las anotaciones diarias. De esta forma, se solicitó a los alumnos que comunicaran su percepción con relación a las capacidades alcanzadas como resultado del aprendizaje. Debían marcar los niveles de pensamiento que según su experiencia adquirieron o refinaron. Podían seleccionar más de 1 opción. La tabla n° 35 muestra los resultados. Según se desprende de los hallazgos, las observaciones fueron acertadas. El nivel estratégico¹²² fue el más seleccionado con 54 veces, mientras que el nivel de procesamiento quedó en un segundo lugar con 40. En este contexto, ambos instrumentos confirmaron que la guía didáctica facilitó el dominio de destrezas de un complejo nivel de pensamiento.

Tabla 35. Niveles de pensamiento adquiridos durante la investigación

Parte E. Marca los niveles de pensamiento que entiendes haber adquirido o mejorado.			
#	Destrezas de Pensamiento	Frecuencia	Orden Preferencial
III.	Estratégico	54	1
II.	Procesamiento	40	2
I.	Memorístico	35	3
IV.	Extendido	24	4

¹²² Nivel III. Capacidad para subdividir la totalidad de las partes que lo componen, examinar las ideas, los conceptos y principios de tal modo que se comprenda la organización, estructura o relación entre las partes, juzgando el valor de la información o material para un propósito determinado (Carta Circular Núm.: 14-2013-2014).

2. RESULTADOS CUALITATIVOS: ANÁLISIS DE OBSERVACIONES Y LOS COMENTARIOS DEL ALUMNADO

Los hallazgos en el área de observaciones son de gran importancia para mostrar los aspectos subjetivos de la investigación en el aula. Tras las observaciones diarias se pudo constatar el progreso del alumnado. Al comienzo de la enseñanza se observó ausencia de conocimientos en contenidos históricos y geográficos de la localidad. Además, dificultades en destrezas de interpretación de textos, análisis, orientación y conocimiento del territorio, entre otros. Sin embargo, según se exponían a las experiencias de aprendizaje adquirían el conocimiento, lo aplicaban con mayor rapidez y los argumentos eran acertados. En el indicador de *aprendizaje*, se comenzaron a observar repeticiones de notas que reflejaban mejoría en el aprendizaje “los alumnos están alcanzando niveles de pensamiento más complejos con mayor facilidad” “terminan sus labores con mayor rapidez” “responden a preguntas de análisis de manera acertada” “hoy mostraron dominio en causa y efecto...” Su participación aumentó y no manifestaban miedo a equivocarse frente a los demás.

A modo de resumen se realiza una descripción de las observaciones realizadas los y comentarios de los alumnos durante la implementación de la guía didáctica. Los datos aquí expuestos son el resultado de anotaciones y reflexiones diarias conducidas por los indicadores previamente determinados. Son descritos por unidad didáctica, según fueron observados.

Unidad: Marco Geográfico de Río Grande

Las actividades se iniciaron con el estudio de conceptos geográficos de Río Grande. La actividad inicial comenzó con una salida para estudiar y valorar el paisaje. Se ubicaron los alumnos en el tiempo y el espacio presente para ser conducidos al estudio del pasado. El contacto con el territorio o medio donde se dan los acontecimientos históricos fue un evento poco esperado por los chicos. En consecuencia, el interés fue

evidente y la motivación por el aprendizaje fue instantánea. A continuación una descripción de lo observado en la unidad Marco Geográfico de Río Grande:

Motivación. La motivación por aprender fue la clave para iniciar el aprendizaje.

- Se observó un cambio de actitud inmediato, y éste se mantuvo a medida que transcurría la enseñanza. Dirigir la mirada de los alumnos al entorno, resultó fundamental para adentrarlos al valor e identificación por el lugar. Muchos quedaron confundidos al salir del aula, no entendían el proceso. Fue notoria la transformación en la participación, la atención y el interés. En general, comenzaron a realizar preguntas sobre el tema; a contar anécdotas del lugar donde viven; a describir las ventajas y las desventajas de su localidad; a descubrir zonas que desconocían de Río Grande, entre otros. Por otra parte, la tecnología que se utilizó para proyectar el territorio de Río Grande ocasionó en los alumnos una impresión no esperada. El programado Google Earth y los planos a escalas, proyectados en la pizarra electrónica, les pareció muy divertido. Se levantaban de los asientos exaltados (para participar), opinaban en grupos (al mismo tiempo), observaban atónitos e intentaban localizar sus barrios y sus casas. Expresiones como “¡misi que bufiao! (lenguaje coloquial de los alumnos que significa chévere, bueno, entretenido etc.) fueron las más repetidas. Ciertamente, los recursos tecnológicos y el estudio de campo hicieron una diferencia radical en el aprendizaje de los alumnos. Resultaron ideales para iniciar el interés y la motivación del estudiantado en proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciudad.
- La realización de la actividad *Los paisajes de Río Grande*, utilizando la tecnología, resultó motivante, puesto que se observó entusiasmo entre el estudiantado. Esta tarea inició en ellos un sentido crítico del paisaje y un valor por el mismo. Comenzaron a tomar fotografías de los paisajes de la localidad y las traían al aula por iniciativa propia. Se creó un descubrimiento por el entorno. Solían traer fotografías obtenidas con las cámaras de sus móviles, de los paisajes de sus casas o cuando salían con sus familiares. En la tabla nº 36 se muestran algunos comentarios de la experiencia educativa con relación al tema.

Tabla. 36. Observaciones diarias: Comentarios de alumnos

<p>– “Misi ayer me fijé que el paisaje de mi casa es lindo. No me había dado cuenta”.</p>
<p>– “Misi fui con mis primos ayer al río y haré mi postal del paisaje natural porque me siento bien allí, ¿puedo poner más de una foto? ¿Pueden estar mis primos?</p>
<p>– “Misi, desde mi casa se ve todo, las carreteras, las montañas y la playa... Ayer miré el atardecer. Es bien bonito”.</p>
<p>– “¿Misi, puedo sacar una foto al patio de mi casa? me parece que es un paisaje rural”</p>
<p>– “Maestra, ayer fui a la playa y la gente la tenía asquerosa”</p>
<p>– “Misi, que bonita la playa Las Picúas, nunca había ido, no sabía que teníamos playa.</p>
<p>– “Misi, no sabía que Puerto Rico era así. El paisaje de Río Grande que fotografié es hermoso”.</p>
<p>– “Maestra, Río Grande es un lugar que tiene muchas cosas”.</p>

- *Labor diaria.* Las labores diarias fueron completadas en su totalidad. Los alumnos se observaron más enfocados en sus trabajos. El estudiante que se ausentaba, se preocupaba por reponer el trabajo. Aspecto poco usual en ellos. Incluso, visitaban el aula en horarios disponibles (libres) para terminar su tarea. Se observó que les interesa trabajar con mapas.
- *Participación.* Se observó un aumento en la participación cuando las actividades contemplaban recursos tecnológicos. En este sentido se acrecentó la participación en la discusión de la clase y lectores que no participaban se dieron a conocer.
- *Trabajo en equipo.* Se observó que los alumnos trabajaron a gusto de manera colaborativa. Las labores eran realizadas con mayor facilidad. Los alumnos solían terminar más rápido, en comparación al trabajo individual. Se evidenció cómo se

ayudaban entre ellos. Quienes presentaban dificultad, sus pares le explicaban y le ayudaban en el proceso. En especial aquellos estudiantes de Educación Especial (Problemas Específicos de Aprendizaje) solían terminar sus tareas, aspecto que en ocasiones le tomaba más de un día. Los pares y tríos, resultaron más efectivos que los constituidos por más integrantes.

- *Dificultades de aprendizaje.* Los alumnos mostraron desconocimiento en aspectos básicos de destrezas cartográficas y conocimientos del territorio. Es decir, contenidos relacionados con el territorio, el clima, los cuerpos de agua, etc., de la localidad. En el área de destrezas cartográficas se observó que los alumnos no dominaban la orientación del espacio, las escalas, y se les dificulta el trabajo con planos. La actividad de localización de barrios, resultó un descubrimiento para los alumnos ya que no conocían dónde se localizaba su barrio en el plano de la localidad.

Unidad II. Marco Histórico de Río Grande

En general, el Marco Histórico de Río Grande fue la unidad más compleja para ser trabajada por el alumnado. Sus características investigativas demandaron del desarrollo de estrategias previas y durante el estudio. Los alumnos se expusieron por primera vez al “método del historiador”. Es decir, la reconstrucción histórica a través de búsqueda de información, formulación de hipótesis, exposición y contrastación de diversidad de fuentes históricas, análisis de textos, entre otros. En definitiva se evidenció que otra forma de aprender historia se iniciaba en sus vidas.

Motivación. En aspectos generales los alumnos se observaron motivados por aprender la historia de Río Grande.

- La actividad que mayor entusiasmo generó fue el recorrido por la ciudad. En principio se registraron comentarios de insatisfacción, pues no les pareció atractivo ir al centro de la localidad “¿Misi para qué vamos para allá?” con gestos evidentemente inconformes. No obstante, una vez en el lugar de estudio, el

alumnado comenzó a encontrar sentido a la actividad, puesto que aplicaron los conocimientos históricos adquiridos en clase. Se observó un cambio de actitud radical. Durante el recorrido aportaban anécdotas, se notaban interesados y sorprendidos, incluso corregían y cuestionaban al guía sobre aspectos históricos que ya tenían claros. De vuelta al aula, el alumnado mostró mucha satisfacción con el proceso y en sus reflexiones se evidenció la satisfacción y el aprendizaje.

- La actividad relacionada con el estudio de campo en el área de la entrevista les resultó en principio muy incómodo y poco atractivo. Los comentarios negativos predominaron en las anotaciones: “¿qué... debo entrevistar a un viejo?” “queeee, yo odio escucharle las historia a mi abuelo ¿ahora tengo que entrevistarlo? Misi, por favor no!” “!que aburrido!” “Misi, ¿sabe lo que es hablar con un anciano? no saben cuándo parar”. A pesar que ésta fue la primera reacción de la mayoría de los alumnos, sus actitudes se transformaron en cuanto se expusieron a la experiencia de aprendizaje. Llegaban al aula a contar anécdotas de la entrevista. Durante las clases, interrumpían para comparar aspectos aprendidos en la investigación con el tema bajo estudio. De cierta manera, se mostraban orgullosos de poder aportar porque tenían el conocimiento frente a los demás compañeros. Aplicaban lo aprendido en la entrevista. En las reflexiones realizadas sobre la experiencia de campo, se pudo corroborar el aprendizaje de acontecimientos históricos, el ejercicio de comparar el pasado con el presente, y la sensibilidad o cambio de actitud desarrollado en el proceso. A continuación en la tabla nº 37 se muestran comentarios extraídos de algunas reflexiones de los alumnos:

Tabla 37. Segmentos de reflexiones estudiantiles. Trabajo de campo: Entrevista

“Aprendí de este trabajo que si las cosas fuesen como antes, no habría tanta criminalidad y habría más respeto hacia los adultos, todo fuese mejor. Me gustó hacer este trabajo porque tuve una conversación muy agradable con una persona mayor y no dudaría en volver hacerlo”.

“Lo más que me llamó la atención en la entrevista fue la pobreza que había en aquel tiempo. Lo más interesante que encontré de la entrevista fue la educación, porque a pesar de que Doña Celestina y otras personas que en aquel tiempo eran niños, aunque no tuvieran zapatos, ellos iban para la escuela. En este tiempo es todo lo contrario; se ausentan por cualquier cosa. En esta entrevista aprendí mucho... Ahora sé cómo eran las cosas para aquel tiempo, los derechos que tenía el hombre. El hombre podía trabajar, la mujer no podía. Ella tenía que quedarse en la casa cuidando a sus hijos. Me encantó hacer este trabajo porque fue una manera en la que pude aprender muchas cosas del pueblo de Río Grande hace mucho tiempo atrás. El presente es muy diferente”.

“¡Que mucho ha cambiado Río Grande! Con este trabajo pude aprender cómo en ese tiempo los hombres trabajaban en fábricas y las mujeres cociendo en las casas, ya que de esa manera podían sobrevivir y alimentar a sus hijos. Ahora hay más educación ya que en esos tiempos solo había 2 escuelas. Lo más importante para mí en esta entrevista fue que aprendí a conocer cómo se ha desarrollado Río Grande, supe lo que desconocía. Me gustó hacer este trabajo porque por medio de mi abuela Ana Meléndez pude conocer todo lo que sucedió y cómo mis bisabuelos vivieron en esos tiempos. Hoy sé cocer porque mi abuela me enseñó”.

“Las serenatas y los festivales me llamó mucho la atención, ya que son actividades que hoy en día no se celebran. Aprendí que había muchas actividades donde todos socializaban, y la forma de conquistar a las mujeres era muy bonita. Para mí lo más importante fue el gran cambio de las estructuras en Río Grande. Este trabajo fue muy interesante porque fue una experiencia nueva”.

En el estudio de la evolución territorial de Río Grande los alumnos trabajaron con fotografías aéreas del territorio catalogadas como fuentes primarias. En esta actividad se observó asombro y un gran interés por conocer más de la historia. Observaban atónitos las fotografías y cuestionaban su veracidad ante el contraste de la realidad presente frente al pasado. En otras palabras, les costaba creer las transformaciones del espacio territorial, ocurridas a través del tiempo. En general el trabajo con fuentes primarias fue un aspecto motivador en el estudiantado.

Ciertamente, importante para continuar aprendiendo sobre la historia de la localidad. Exponerlos a nuevas formas de aprender les producía entusiasmo. Fue indiscutible la impresión que les causó trabajar con este tipo de fuente histórica.

- *Labor diaria.* A diferencia de las labores de contenido geográfico, las tareas de contenidos y procedimientos históricos, tomaron más tiempo en su realización. Evidentemente porque requirió de destrezas investigativas de la disciplina que los alumnos no acostumbran a realizar. La mayoría necesitó de tiempo adicional para contestar las preguntas que dirigían la metodología histórica. No obstante, en la medida que transcurría la enseñanza, adquirían los conocimientos y se agilizaba la labor diaria. Una variable que influyó en el tiempo de labor diaria fue el intercambio de conocimientos entre pares. La ayuda del profesor fue un factor imprescindible para el éxito del aprendizaje.
- *Participación.* Se observó participación continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos mostraron haber dejado a un lado la inseguridad mostrada en un principio a la hora de preguntar o aportar a la clase. Iniciaban las actividades mentalizados a aprender. Ingresaban al aula exponiendo sus ideas y experiencias con la clase anterior. Recordaban el punto donde se quedaron para continuar laborando y aquellos que se quedaron sin participación en la lectura oral, enfatizaban que les tocaba leer en ese día. Fue notable el ánimo por leer fuentes documentales. Se registraron varios días en que se debió otorgar números para establecer un orden y así la continuación de lectura oral al día siguiente.
- *Trabajo en equipo.* El aprendizaje que requiere el método histórico es uno que se facilita con el trabajo en equipo. Así quedó demostrado en las anotaciones. Se observó que ante destrezas complejas y niveles de pensamiento de mayor dificultad, los alumnos se ayudaron unos a otros. Por ejemplo, se observó que para establecer las hipótesis del estudio intercambiaron ideas, las corrigieron en equipo y llegaron a un resultado. Lo relativo a la entrevista, se observó que los alumnos disfrutaron al trabajar de forma cooperativa. Se repartieron sus deberes: uno hacía de entrevistador, mientras que el otro hacía los apuntes, observaciones y/o grabación. Visitar al anciano juntos, reforzó su deseo de trabajar.

- *Dificultades de aprendizaje:* Las dificultades observadas guardaron relación con conceptos desconocidos y la poca exposición a la experiencia investigadora. Las destrezas relacionadas con investigación, interpretación, análisis, indagación y pensamiento crítico, fueron las más notables. Se detectaron deficiencias a la hora de establecer relaciones de causa y efecto. Las preguntas dirigidas a establecer la multicausalidad histórica debieron replantearse de diversas formas para lograr acceder al aprendizaje. Ante esta observación, se realizaron nuevas actividades centradas en reforzar estas destrezas. Los ejemplos a través de ilustraciones, situaciones de la vida real y el modelaje del profesor fueron la clave que disipó las dudas. Al transcurrir las actividades se comenzó a observar una mejor comprensión de los procesos históricos. Las notas diarias evidenciaron que con el pasar de los días los alumnos podían aplicar lo aprendido a nuevas situaciones de aprendizaje. Los estudiantes, empezaron a contrastar, inferir, a reflexionar y a concluir cada vez con mayor facilidad “durante el día de hoy la profundidad de sus argumentos superaron mis expectativas”.¹²³ El uso de tablas comparativas, gráficos visuales, documentos históricos y preguntas guías fueron fundamentales para que aprendieran a formular hipótesis y relaciones multicausales. Así mismo, la entrevista oral jugó un papel muy importante en el desarrollo del aprendizaje multicausal. La misma, guardó una estrecha relación con los contenidos históricos trabajados en clase. Los estudiantes pudieron corroborar hechos históricos con la ayuda de las personas entrevistadas. Es decir, el pasado no fue aprendido con una sola fuente de información, sino que fue constatado con las palabras de aquellos que fueron protagonistas de la historia. Esto, permitió la conexión entre las partes (documentos históricos y personas) y provocó un aprendizaje con sentido.

Unidad III. Marco sociocultural

En esta unidad, se investigó acerca de la vida cotidiana en Río Grande a mediados del siglo XX. Para llevar a cabo la enseñanza se utilizaron fuentes primarias y secundarias. Los contenidos de la localidad fueron trabajados en relación con los

¹²³ Notas de las observaciones diarias que se realizaban al finalizar la clase.

contenidos de la Historia General de Puerto Rico. Es decir, la historia local reflejó las condiciones en las que se encontraba el país para el momento histórico bajo estudio.

- *Motivación.* De manera general en esta unidad los alumnos se mostraron motivados. El factor que mantuvo el interés en el proceso, fue la integración de diversas actividades con características interdisciplinarias. Esto permitió que los alumnos mostraran sus conocimientos y fortalezas en otras áreas del saber, y las aplicaran al estudio de la historia local.
- *Labor diaria.* Se observó que la labor diaria se realizaba con relativa facilidad. En este punto de la investigación, los alumnos ya dominaban lo necesario para trabajar con fluidez. Se observaban cómodos con el proceso de aprendizaje y prestos a trabajar. Dos elementos nuevos caracterizaron la labor diaria: el estudio de la vida cotidiana y la integración de diversas disciplinas. La diversidad de actividades fueron ideales para aprender varios procedimientos y reforzar destrezas en otras áreas. Igual, les proporcionó una visión global de la historia. Según las observaciones los alumnos no relacionaban las aportaciones de otras disciplinas con la Historia. Por otra parte, se observó que los alumnos disfrutaron de unas labores más que otras. El estudiar la historia general de Puerto Rico con relación a la localidad fue un aspecto que facilitó las relaciones multicausales, pues los alumnos aprendieron la historia sin fragmentaciones. Otra actividad que resultó significativa, fue la relacionada con la interpretación de fotografías. Ante el previo conocimiento de los sucesos históricos, los estudiantes analizaron con mayor facilidad el contenido de las imágenes, aplicando lo aprendido en clase. De esta forma se observó cierta empatía hacia los sujetos y las condiciones de vida de la época. En este tema, el alumnado mostró capacidad de expresión escrita y reflexión. Contrario a esta planificación, la actividad que menos agradó fue el análisis de censos. Se observó que los alumnos mostraron cierta dificultad relacionando los números con el análisis de datos históricos.
- *Participación.* Se observó que la participación del alumnado fue frecuente. Las actividades más participativas fueron aquellas relacionadas con la lectura oral.

- *Trabajo en equipo.* Sé observó que la actividad que más agradó fue la dramatización (vida cotidiana) utilizando fuentes documentales. En general los grupos trabajaron en armonía. Este trabajo requirió de destrezas sociales y de comunicación para realizar la labor. Los integrantes repartieron sus responsabilidades según sus habilidades y según sus preferencias. A pesar que todo fluyó con relativa regularidad, sí se observó percances en 2 grupos compuestos por 6 estudiantes cada uno. Los alumnos notificaron situaciones internas en el equipo. Éstas se relacionaban con la falta de responsabilidad de algunos miembros del grupo.
- *Dificultades de aprendizaje.* No se observaron mayores dificultades en el aprendizaje. Demostraron dominio de gráficas y las instrucciones eran entendidas con facilidad. Se observó que los alumnos relacionaban el conocimiento previo con los nuevos contenidos, y aplicaban éste a situaciones nuevas. Los estudiantes rezagados en unas áreas, eran ayudados por sus compañeros y podían realizar sus tareas.

Unidad IV. Nuestro patrimonio natural: Bosque Tropical El Yunque

La unidad Nuestro Patrimonio Natural, se caracterizó por el desarrollo de valores y de conciencia proteccionista hacia los ecosistemas de la localidad y del país. Esta unidad fue la de menor extensión. A pesar que se trabajó en un contexto histórico, la misma finaliza el proceso de enseñanza y aprendizaje con el presente de la localidad.

- *Motivación.* Los alumnos se observaron motivados. El hecho de que los temas se centraran en un espacio fuera del aula, y al mismo tiempo parte de su territorio, fue de por sí un elemento motivador. Además, para estudiar la zona desde un contexto histórico, se recurrió a anécdotas y a visuales de carácter tecnológico. Se les observó el interés constante y fueron comunes debates sobre experiencias con el medio ambiente. Según sus expresiones el tema les parecía atractivo porque se aprendía sobre temas actuales que le afectaba a ellos.

- *Labor diaria.* Los alumnos trabajaron con regularidad. El proceso de investigación se llevó a cabo con relativa facilidad. Las actividades donde el estudiantado debía reflexionar sobre las acciones del ser humano con el espacio natural llamó su atención. Se evidenció estudiantes que mostraron un interés más allá del tema discutido en el aula, trayendo noticias de catástrofes ambientales sin ser requeridas. En este sentido, fue notable la aplicación de lo aprendido a otros contextos fuera del aula. Se observó continuamente el intercambio de ideas y las preguntas provocadas por inquietudes o curiosidad fueron frecuentes.
- *Participación.* En aspectos generales la participación no sufrió cambios en comparación con las unidades anteriores. Los estudiantes demostraron una continua participación y dedicación al trabajo.
- *Trabajo en equipo.* Los alumnos solían terminar sus labores en corto tiempo. Se observó disciplina y concentración. Como en las labores anteriores resultó efectivo la labor en pares.
- *Dificultades de aprendizaje.* El tema no mostró dificultades de aprendizaje, más bien falta de conocimientos. Por lo que una vez estudiado el contenido, se les hizo relativamente fácil adquirir los nuevos conocimientos, y aplicar los procedimientos. Las destrezas de análisis e investigación desarrolladas en las pasadas unidades, les proveyó lo necesario para laborar el tema con la capacidad y la actitud requerida. Resultó obvio su interés en el tema, pues se trataba de la historia del Bosque con relación al presente del cual ellos forman parte. Es decir, les hacía sentido. Las preguntas relacionadas con los problemas de la actualidad solían ser frecuentes. Así, también, fue notable el interés por temas dirigidos a las relaciones ser humano- ambiente. En esta etapa, se pudo constatar que muchos de los alumnos poseen una inteligencia naturalista¹²⁴ poco atendida por la educación escolar. La Historia junto a la Ecología, la Geografía y la Sociología facilitaron el aprendizaje de contenidos y la comprensión de relaciones multicausales. Especialmente aquellas que tienen que ver con la acción humana sobre el paisaje.

¹²⁴ La Inteligencia Naturalista forma parte de las 8 Inteligencias Múltiples de H. Gardner. Se caracteriza por la habilidad para entender, apreciar y disfrutar el mundo natural.

Las actividades de avalúo fueron imprescindibles para apoyar las observaciones y evidenciar el aprendizaje de contenidos, destrezas y actitudes. El trabajo diario, las reflexiones y las conclusiones presentadas en el proyecto final resumen su experiencia de aprendizaje, y fundamentan los datos aquí expuestos. A continuación se presentan en la tabla n° 38 una selección de opiniones que proveen una visión general del pensamiento estudiantil.

Tabla 38. Opiniones de los alumnos respecto a experiencia educativa

¿Recomendarías esta investigación a futuros estudiantes? ¿Por qué?

- | | |
|---|--|
| – “Sí, porque se aprenden muchas cosas las cuales no se saben de Río Grande”. | – “Sí, porque fue maravilloso aprender” |
| – “Sí, porque es bueno que cada estudiante se motive a saber cómo era su pueblo cuando ellos no existían. También es bueno para que aprendan sobre cómo ha cambiado la economía en este siglo”. | – “Sí, lo recomendaría porque quisiera que otros estudiantes aprendieran más sobre el pueblo de Río Grande y sus historias”. |
| – “Sí, la recomendaría porque es una manera en la que aprendemos, sin tener que abrir el mismo libro y leer y leer”. | – “Sí, porque gracias a esta investigación he aprendido cosas de mi pueblo que no sabía y gracias a esta investigación sé cada detalle de mi pueblo Río Grande”. |
| – “Sí, porque al igual que yo no sabía mucho y aprendí. Ellos lo pueden hacer y les va a servir de mucha ayuda”. | – “Sí, porque aprender de su pueblo es bien importante y aquí se aprenden muchas cosas que son interesantes”. |
| – “Sí, porque es muy buena la investigación e interesante”. | – “Sí, porque les va hacer muy útil para su futuro”. |
| – “Sí porque es una experiencia interesante conocer a Río Grande de esta forma”. | – “Sí, porque es importante saber donde vivían y las cosas lindas que tiene es bonito pueblo”. |
| – “Sí, porque es muy interesante, será una buena experiencias, única para los futuros estudiantes”. | – “Sí, porque así aprenderían lo que aprendimos y podrán saber más del pueblo de Río Grande, que apuesto a que no saben”. |
| – “Sí, porque es un método para aprender”. | – “Seguro, la recomiendo porque yo aprendí muchas cosas que para un futuro nos harán falta. Ya sé cómo se entiende la historia. Fue una experiencia muy bonita”. |

Para finalizar se expone a continuación en la tabla nº 39 el contraste del antes y el después de la experiencia de aprendizaje. En ella se puede apreciar el cambio en áreas de conocimiento, enseñanza y actitudes.

Tabla 39. Resumen de hallazgos antes y después de la enseñanza

	Antes	% Nada	Después	% Mucho
Conocimiento	¿Conoces la historia de tu ciudad?	70	Puedes decir que te sientes más preparado en la historia de tu ciudad después de esta investigación.	71
Enseñanza	¿Alguna vez has recibido clases donde hayas aprendido acerca de la historia de tu ciudad?	74	¿Consideras haber adquirido destrezas que te puedan ser útiles en el diario vivir?	84
	¿Sabes cómo la historia de tu ciudad puede ayudarte a entender el presente del lugar donde vives?	82	¿Puedes entender mejor el presente de Río Grande después de estudiar su historia?	84
Conocimiento/ Actitudes	¿Te identificas con la Historia de tu ciudad?	78	Después de la investigación ¿crees identificarte y valorar más la historia de Río Grande?	86
Actitud	¿Crees que es importante conocer la cultura, la sociedad y la historia de tu ciudad?	4	¿Recomendarías esta investigación a futuros estudiantes?	100

CONCLUSIONES

Este trabajo supone una alternativa para el desarrollo de conocimientos, procedimientos y actitudes del alumnado ante el tema de la historia local. Como se menciona en las pasadas líneas, el presente estudio se fundamenta en la investigación que tiene como objetivo desarrollar material curricular y aplicar su efectividad en el aula. A partir de estas premisas se concluye el trabajo con los resultados más significativos del mismo. Las conclusiones permiten validar las hipótesis al inicio del estudio. A su vez, los planteamientos de este apartado están centrados alrededor de los objetivos establecidos.

La realización de este trabajo responde a motivaciones que pueden ser sintetizada en los siguientes objetivos: *el desarrollo de modelos que pudiesen facilitar a los profesores una guía para la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia local de Río Grande, con la intención de brindar alternativas a otros centros educativos; y en el transcurso, mediante la investigación archivística aportar con fuentes documentales información histórica del sector donde se localiza la escuela, ante la evidente ausencia de ello. Ambos objetivos tienen un claro propósito didáctico con múltiples efectos: desarrollar un aprendizaje eficaz en el estudiantado, fomentando el valor por la historia de su localidad, y el desarrollo de la identidad sociocultural.*

Posterior a los procesos de investigación e interpretación global de los resultados se concluye:

La falta de recursos y conocimientos por parte del profesorado es un factor que afecta en el aprendizaje de la historia local y la identidad sociocultural del alumnado.

Las aportaciones de la encuesta al profesorado confirmaron las suposiciones planteadas previas a la investigación, al revelar que un 91% no planifica con relación a la historia de la localidad y un 100% no cuenta con los recursos para ello. Por otra parte, el resumen de la encuesta en la tercera fase de estudio, mostró que 73 de 77 alumnos (as) no poseían conocimientos básicos de su localidad. De este modo, se puede afirmar que la ausencia de enseñanza tiene efectos adversos en los conocimientos, que a su vez, inciden en la falta de pertenencia e identificación con su territorio. Esto puede observarse en el

resumen de datos que muestra un 99% de alumnos, poco o nada identificados con su historia local.

Estos resultados son congruentes con las investigaciones realizadas por la institución Historia –Sociedad en la Habana Cuba. Los estudios en el área de desarrollo de identidad y currículo de Historia, detectaron que uno de los déficit fundamentales en el estudiantado radicaba en un pobre sentido de identidad y pertenencia por su localidad (Álvarez de Zayas, 200, p.243). En este contexto, la ausencia de exposición a una historia más personal y social, donde el alumno comprende el pasado y el presente a través del estudio del medio, insta a que se diluya el sentido de pertenencia en la historia general del país, que suele tomar como parte del currículo. Ciertamente, lo aquí señalado tiene como resultado que los alumnos aprenden una historia general, pero dejan de lado el conocimiento de lo más próximo a sus vidas, el lugar donde viven y la comunidad que les rodea.

Basado en el análisis de resultados se concluye que la carencia de conocimientos de la historia de la localidad tiene repercusiones en el desarrollo de la identidad sociocultural, pues el desconocimiento del espacio donde se nace, de los cambios suscitados en él través del tiempo, de las costumbres y las tradiciones que definen la comunidad y la familia, entre otros, trazan un mapa incompleto que crea disociación entre el alumnado, su historia y el valor por su patrimonio.

El estudio de la historia local como estrategia de enseñanza - aprendizaje es un recurso eficaz para fomentar la identidad sociocultural del alumnado y potenciarle actitudes cívicas.

Tras el estudio de la historia local se pudo validar que el alumnado experimentó aprendizajes y modificaron actitudes con relación a la localidad. Según las observaciones, las anotaciones y el análisis de datos, se evidenció cómo los alumnos fueron “descubriendo” la ciudad. El conocimiento de los distintos paisajes: históricos, sociales y naturales, les condujo a desarrollar una mirada crítica y valorativa. De igual manera, la comprensión de las transformaciones socioculturales que explican el presente, les permitió entender que forman parte de esos cambios, y que por tanto, cuentan con una identidad propia y a su vez colectiva, y que ambas responden al lugar donde viven.

Cuando se comparan los resultados de la primera encuesta con los resultados de la consulta final, es indiscutible el cambio de actitud experimentado. Antes de la experiencia educativa un 78 % del alumnado expresó no identificarse con su la localidad. Al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el 86% demostró un cambio de opinión, al establecer que el conocimiento de su historia y su territorio les ayudó a valorar el lugar donde viven. Así mismo, este planteamiento fue sustentado, con la selección prioritaria de la destreza de desarrollo personal. El desarrollo personal determina el progreso de la persona con relación a la identidad. Además, contribuye al desempeño eficaz del estudiante como miembro activo de una sociedad.

La experiencia investigadora, el análisis y el resumen de los resultados, permiten concluir que el estudio de la historia local posibilita trabajar las actitudes fomentando el valor por el patrimonio y genera en el alumnado un sentido de responsabilidad y compromiso con su ciudad. En la medida que el estudiante descubre su entorno y lo estudia, reconoce su importancia. Comprende que el pasado tiene sus huellas en el presente, y que la historia no es ajena a sus vidas. Esta mezcla de paisajes, sociedad, cultura e historia, alberga a sus amigos, sus familiares, su barrio y su diario vivir. En efecto, se entremezclan lazos afectivos con el territorio, la herencia histórica y la herencia sociocultural. Ciertamente, se desarrolla el valor por la localidad cuando se posee identidad personal y colectiva, y cuando se es consciente de ella. Estos elementos pueden ser enseñados y aprendidos en el aula.

El análisis de distintas fuentes históricas de la localidad permite al alumnado lograr el aprendizaje de conceptos, procedimientos y valores.

Las Unidades que conforman la guía didáctica integraron una variedad de distintas fuentes históricas que facilitaron la reconstrucción histórica de la ciudad. El análisis de documentos: fotografías, periódicos, planos, testigos orales, esculturas, edificios históricos, libros, memorias, etc., facilitó a los alumnos la comprensión de la historia local, creando vínculos entre el pasado y el presente. Las actividades programadas, permitieron el cumplimiento de objetivos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales, comprobados de diversas formas. En el área del saber, la adquisición de conocimientos quedó evidenciada en la post-prueba. El 95% del alumnado alcanzó un alto nivel en el dominio de los contenidos geográficos y más de 98% obtuvo unos

resultados excelentes en la adquisición de los contenidos históricos. Estos datos pueden ser corroborados por la encuesta realizada al finalizar el estudio. Según las respuestas el 84% del alumnado indicó haber desarrollado destrezas y conocimientos. A su vez, el 71% manifestó sentirse más preparado en el conocimiento de la historia de su localidad y comprender mucho mejor el presente tras esta experiencia educativa. Sin duda alguna cuando se comparan estos datos con los resultados de la encuesta inicial (70% desconocía la historia de su localidad) se puede afirmar que el trabajo con diversidad de fuentes permitió un aprendizaje eficaz. Así mismo, el trabajo con fuentes posibilitó que el alumnado adquiriera una serie de procedimientos históricos como geográficos. Siendo éstos muy valorados en su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, el trabajo con diversidad de fuentes históricas, fue clave en el desarrollo de las actitudes y formación de valores en el alumnado. Esto solo es posible cuando éste llega a concientizarse de su entorno, a comprender la historia de la localidad y su papel dentro de ella. Según se deriva de las anotaciones, las fuentes visuales y los documentos de carácter primario, la entrevista a sus familiares y miembros de su comunidad, la experiencia personal en el paisaje y en los recorridos didácticos, causaron una transformación en la forma de concebir la historia local, y por ende, la Historia como disciplina. De la variedad de técnicas cualitativas (avalúo), se desprende de sus reflexiones un tono valorativo hacia el objeto de estudio.

Indudablemente la variedad de actividades, junto a la variedad de fuentes, hicieron posible el entendimiento de la historia local. El aprendizaje es incuestionable, pues lograron asimilar que lo aprendido está basado en su realidad cotidiana. La Historia se relacionó con sus vidas y tomó sentido. En consecuencia, el aprendizaje se tornó producto de su esfuerzo, se apropiaron de su labor y con esto modificaron sus actitudes. Por tal razón, concluimos que las fuentes históricas son un recurso indispensable para enseñar y aprender la localidad.

Las propuestas didácticas que integran los enfoques historiográficos asociados con la historia social e historia cultural facilitan la comprensión de la multicausalidad histórica.

La guía didáctica se diseñó para facilitar la comprensión de la multicausalidad histórica. Para lograr este aprendizaje se apostó por una metodología de enseñanza-aprendizaje centrada en contextos relacionados con la historia social y cultural. Se entiende que el aprendizaje de la historia local se debe realizar desde la historia social porque todos los actos que ordenan y regulan la vida de aquellos que componen la comunidad donde vive el alumnado, responden a un orden social determinado; y desde la historia cultural porque muchas de las actividades que se engloban en el hecho cotidiano de la ciudad, son prácticas y manifestaciones construidas culturalmente. Ambos enfoques permiten generar interés en el alumnado por tratarse de la construcción y experiencias que se relacionan con su medio y con su gente. Así, el objeto de estudio se enmarcó principalmente en unas actividades que permitían conocer cómo Río Grande ha llegado a ser lo que es hoy.

Las observaciones diarias reflejaron que los alumnos tuvieron dificultades para establecer relaciones multicausales, así como falta de comprensión en conceptos relacionados con el tiempo histórico. No obstante, en el transcurso de la enseñanza, las anotaciones de campo revelaron una mejora en la adquisición de destrezas que requerían un nivel de pensamiento más complejo. Todo ello quedó patente en la consulta realizada al alumnado una vez finalizado el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes, seleccionaron la entrevista oral como la actividad preferida porque les ayudó a una mejor comprensión de la historia de la ciudad, y pudieron así relacionar los conocimientos previos adquiridos en el aula con los datos revelados por los sujetos que vivieron el pasado del objeto de estudio. Ciertamente, la entrevista con temas microhistoricos fue fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque a través de ella el alumnado aprendió la vida cotidiana de la comunidad, las costumbres y las tradiciones otorgando sentido a los acontecimientos que guardan relación y a los documentos escritos que exponen la historia de la localidad.

El análisis de los resultados cualitativos permite concluir que el aprendizaje mediante la combinación del enfoque socio-cultural, y la “metodología de historiador”

(indagación, análisis, contrastación de fuentes, etc.) favorecen el aprendizaje de la causalidad histórica.

Las propuestas insertas en una enseñanza activa de la historia local, fundamentada en el aprendizaje constructivo y significativo, facilitan, motivan, y enriquecen el proceso cognoscitivo de los alumnos.

Esta conclusión está relacionada con la metodología, las estrategias, las técnicas y los recursos didácticos utilizados en la guía para la enseñanza histórica de la ciudad. Así como en los resultados de su implantación. Después del análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos del estudio, se afirma que la propuesta de la presente investigación facilita el aprendizaje constructivo y significativo, en la medida en que la estructura que proporciona el profesor promueve la construcción de conocimientos. El papel protagónico del alumno alrededor de una enseñanza problematizada, basada en la realidad de su entorno, propicia el interés por conocer su Historia.

Esta posición se sustenta con los resultados de las encuestas. Todas conceden un lugar preminente a la participación activa del alumnado. Así podemos constatar la entrevista y el recorrido didáctico como lo más valorado, lo cual demuestra que cuando el alumnado se involucra en el aprendizaje, aprende. Ello nos permitió comprobar cómo los alumnos prefieren adquirir sus conocimientos a través de actividades desafiantes que les despierten curiosidad, les incentiven a investigar, y les lleven a aprender activamente desde su entorno. Este entorno, guarda una estrecha relación con su realidad, tornándose el proceso de enseñanza y aprendizaje en algo útil para su vida. Así pues, se concluye que los resultados del estudio respaldan los postulados socioconstructivistas propuestos.

Por otro lado, la integración de las TICs como recurso de aprendizaje se posicionó en el segundo lugar de la encuesta. Esto deja claro que los alumnos se inclinan por actividades que integran la tecnología al proceso de enseñanza - aprendizaje porque se adaptan a sus intereses y forma de aprender. Sin lugar a dudas, los profesores deben adecuar los contenidos de la localidad a los recursos y las actividades características del estudiantado del presente. Precisamente este hallazgo sirve de fundamento a las palabras de Manuel Area (2009) cuando indica que el conjunto de tecnologías digitales es uno de los recursos más valioso que tienen los docentes para aplicar y poner en práctica los

principios psicológicos del constructivismo, ya que en la actualidad las Tics resultan una necesidad para la formación ciudadana del presente siglo. Así también, confirma la propuesta de la profesora María Ernestina Alonso (2013) cuando presenta el papel auxiliador de éstas en la enseñanza del pensamiento histórico. Con tales posiciones, no queda duda de que la integración de las Tics facilita la adquisición de conocimientos y motiva al estudiantado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia local.

Al principio de la investigación los alumnos no tenían conocimientos de la historia local, se sentían avergonzados e incapaces de realizar la pre-prueba. Al finalizar el proceso, las observaciones y sus comentarios demostraron una transformación en dos aspectos: en la manera de pensar y en la seguridad a la hora de aplicar el conocimiento (post-prueba). La insistencia por saber sus puntuaciones, su reacción al conocerlas, el entusiasmo mostrado en la presentación final del proyecto y el análisis del perfil del estudiantado, permite deducir que prefirieron esta actividad de medición porque se sintieron capaces de aprender. Más aún, porque se demostraron a ellos mismos que sí podían hacerlo. Entonces, esta reflexión permite concluir que las actividades de aprendizaje proporcionadas por la guía didáctica, no solo facilitaron el conocimiento de la historia local y el desarrollo de la identidad sociocultural, sino permitieron aumentar la autoestima personal y social de los alumnos. El alumnado pondera significativamente el valor por la ciudad, conseguido con el estudio, logrando vincular la localidad con su vida cotidiana a través de su participación activa en la construcción de los conocimientos. En general, perciben estos logros como beneficiosos para su presente - futuro y su compromiso ciudadano.

También se desea destacar que el aprendizaje cooperativo demostró ser muy efectivo en las destrezas sociales y en la motivación del alumnado. Ello nos permite estar en consonancia con las instancias educativas importantes como el Centro de Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Minnesota, en el que las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje demostraron un rendimiento académico muy superior cuando se trabaja en equipos. Este dato también concuerda con las aportaciones del profesor David Ruíz (Universidad de Valladolid, 2012) en cuya investigación se evidenció cómo el aprendizaje cooperativo aumenta el aprendizaje, motiva el alumnado a trabajar, desarrolla las destrezas de relaciones sociales y el aprovechamiento académico. Los profesores que

deseen propiciar el interés por la historia local, el desarrollo de destrezas cívicas y sociales, y mejoramiento del aprendizaje, deben contemplar el trabajo cooperativo como estrategia de enseñanza. Al tratarse de un lugar propio para los alumnos pueden identificar situaciones en la que sus acciones como miembros de la comunidad son requeridas; los problemas les afectan a todos como grupo, por tal razón buscan soluciones pertinentes en común; desempeñan responsabilidades sociales que promueven su acción cívica y ciudadana en beneficio del entorno, entre otras. Según el análisis de las observaciones, los alumnos prefieren aprender los contenidos de la localidad trabajando con sus compañeros, porque les resulta más atractivo y se ayudan con labores complejas, logrando mejores resultados en sus tareas diarias.

A través de las experiencias educativas que proveyó la guía los alumnos se relacionaron entre ellos y con su entorno. Estas vivencias desvelaron su cultura, su territorio y su historia, así se originó un sentido de pertenencia hacia su localidad. El papel de alumnos-protagonistas, les acercó a la comunidad, a sus familias, a sus amigos, de manera que pudieron corroborar que la historia es producto del quehacer de todos los que la componen. El aprendizaje se caracterizó por lo práctico y lo significativo, por lo que se establece que el estudio de la historia local de Río Grande no tan solo promovió un aprendizaje para la vida actual, sino que podrá ser transmitido a generaciones futuras.

Se entiende que los elementos principales para el éxito del aprendizaje se relacionan con: sensibilizar a los alumnos de la importancia de conocer la historia de la localidad para sus vidas (pertenencia); el modelaje y el apoyo del profesor a través del refuerzo positivo y las ayudas durante el proceso; el diseño de las actividades dirigidas a los intereses del alumno; la planificación estructurada del proceso educativo donde el alumno fue el arquitecto de su labor diaria; la enseñanza de la historia a través de la indagación con diversidad de fuentes históricas y el “descubrimiento” del entorno determinaron la motivación necesaria para aprender. En consecuencia, se observó que un 100% del alumnado recomendó la experiencia de aprendizaje (investigación) para futuros alumnos.

Después del análisis global de resultados y de todas las facetas del estudio, así como la reflexión del proceso, se comprueba que la guía didáctica construida cumplió con los objetivos de la presente investigación. En este sentido, se evidencia que los

resultados guardan relación con la información revisada, son consistentes con las posturas del campo profesional y con los estudios científicos que respaldan la educación desde un enfoque constructivista y socioconstructivista.

Según se evidencia en nuestro trabajo: obviar en la práctica la enseñanza y el aprendizaje de la historia local que indica el currículo, tiene un efecto adverso en los conocimientos y la identidad sociocultural del alumnado. Se desprende de la interpretación de datos, que el alumnado tiene disposición de aprender, pero el profesorado no cuenta con los recursos y/o conocimientos para ello. Por tanto, consideramos que la realización de este trabajo puede ayudar a paliar ampliamente estas carencias.

Proporcionar al profesorado una guía científica para la enseñanza y el aprendizaje de la historia local, conlleva repercusiones que van más allá de cumplir con los contenidos curriculares exigidos por el Estado. En principio es una responsabilidad profesional acercar a los alumnos a su identidad individual y colectiva que supone la identificación con su historia, su cultura y su entorno. El compromiso social que genera este tipo de enseñanza, se transmite de generación en generación y redundará en el bienestar de la ciudadanía a corto y a largo plazo. Enseñar a nuestro alumnado el pasado desde el presente, es la manera más asertiva de aprender y rescatar el interés por su historia. Esa responsabilidad recae mayoritariamente sobre los docentes. Sin embargo, se reconoce que el Programa de Estudios Sociales debe prestar más atención a las necesidades del profesorado. Es innegable que es un tema bastante abandonado lo cual resulta paradójico, teniendo en cuenta los principios de ciudadanía que se establece en el currículo. En efecto los alumnos se gradúan de la escuela Superior desconociendo su medio más cercano: su localidad.

SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Resulta imprescindible seguir ampliando la práctica educativa con investigaciones que provean alternativas ante la complejidad del presente siglo XXI. La búsqueda del saber científico, la aplicación de nuevas metodologías, la creación de propuestas educativas, deben transformarse al igual que lo hace la sociedad. Ésta cambia y por eso deben surgir también nuevos retos educativos.

A partir de esta investigación se reconoce que dentro del aula existen soluciones a muchos problemas de aprendizaje. Con este planteamiento se establece las siguientes sugerencias:

- Se necesitan estudios que indaguen en el por qué los alumnos llegan a la escuela Superior sin comprender aspectos básicos de la multicausalidad histórica. En este estudio se hizo evidente la carencia de conocimientos y procedimientos para acceder a la comprensión histórica. Se precisa de investigaciones que profundicen en cómo están enseñando los profesores de Estudios Sociales e Historia.
- Se precisa la ampliación del estudio de la historia local a otros escenarios educativos y en otros contextos. Indagar en la ausencia de este conocimiento y analizar los efectos de esta enseñanza, podría ampliar el marco de nuestras conclusiones.
- Se observó durante la investigación que reconstruir los hechos históricos de la ciudad a través de la investigación archivística facilita el entendimiento de la historia local. Se sugiere realizar investigaciones con relación a esta estrategia. Las instituciones pertinentes: los archivos históricos y las bibliotecas municipales deben facilitar el acceso a la información, expandiendo los horarios, digitalizando los documentos, adaptando el servicio a las necesidades del profesorado.
- Los hallazgos de este estudio evidencian que cuando el estudiante está motivado se involucra en su aprendizaje. Basado en los resultados, sugerimos la realización de propuestas educativas que se originen a partir de la realidad e intereses del alumnado.

- Existe la necesidad de profundizar en el conocimiento de los docentes. Es importante identificar si éstos saben cómo desarrollar actividades que integren las teorías socio-constructivistas a la didáctica de la historia local. Es decir, si demuestran dominio en la planificación y el diseño de estrategias que permitan poner en práctica una metodología basada en la construcción del conocimiento histórico de manera activa y significativa. En este sentido, investigaciones dirigidas a la aplicación del método histórico en el aula resultaría conveniente para precisar su efectividad.
- Se precisan estudios que evalúen los currículos universitarios en las áreas relativas a la educación de Historia, Geografía y estudios sociales. Se debe analizar si los mismos responden a la necesidad del estudiantado actual. Es ineludible enseñar a los futuros maestros y maestras el método que les permita la investigación en el aula. Las instituciones universitarias deben formar al profesorado en la necesidad de indagar y encontrar alternativas para mejorar su práctica docente.
- Acorde con lo anterior, se requiere estudios que investiguen el papel que juega la ciudad, el paisaje, el barrio... en los currículos de la Facultad de Educación. Es decir, si el tema es contemplado entre los temas medulares de la formación del profesorado, tal como requiere el currículo escolar de Puerto Rico.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (1995). Monográfico. La ciudad: Didáctica del medio urbano. En *IBER*, nº 3, pp.4-5.
- AA. VV. (2002). *Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimientos*. Barcelona: GRAÓ
- AA.VV. (2010). *Recursos y estrategias para estudiar Ciencias Sociales*. Barcelona: GRAÓ
- ABBAD Y LASIERRA, Í. (1866). Nombre del Yunque. En J. ACOSTA (Ed.) *Historia Geográfica, Civil y Natural de la Isla de San Juan Bautista de Puerto Rico*. p.10
- ABOCADA A CIERRE INDUSTRIA DE LAS FLORES EN RÍO GRANDE. (Enero 15 de 1947). Periódico *El Mundo*. San Juan: Puerto Rico. p. 10.
- ADMINISTRACIÓN MUNICIPAL DE RIO GRANDE. (2011). *Ruta Histórica y Turística ¡Descúbrela!* Río Grande, Puerto Rico.
- AGUIRRE J. (2011) Somos los mismos, pero no somos lo mismo. En BERMEJO, D. (Ed.) *La identidad en sociedades plurales*. Barcelona: Athropos. pp.103-124.
- ALCARAZ, A. y PASTOR, M. (2012). Tendencias de la historia objeto de enseñanza a través de la historiografía. *Didácticas Específicas*, nº 6, pp.114-139.
- ALCÁZAR, M. (2004).Tiempo histórico y su tratamiento didáctico. En CONCEPCIÓN, M. (Coord). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Perason Prentice Hall. pp.233-259.
- ALDEROQUI, S. (2002). Enseñar a pensar la ciudad. En ALDEROQUI, S. y PENCHANSKY, P. (Comps). *Ciudad y Ciudadanos: Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. pp.33-63.
- ALDEROQUI, S. y VILLA, A. (1998). La ciudad revisitada: El espacio urbano como contenido social. En AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. *Didácticas de las Ciencias Sociales II: Teorías con prácticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador. pp.101-130.
- ÁLVARES DE ZAYAS, R. (2001). El desarrollo de la identidad y el currículum de Historia. Experiencias. En ESTEPA, J., FRIERA, F. y PIÑEIRO, R. (Eds.) *Identidades y Territorios: Un Reto para la Didáctica de Ciencias Sociales* Oviedo: España: KRK. pp.243-258.
- ALMANAQUE RIOGRANDEÑO. (1988). Río Grande, Puerto Rico: Río Mar de Río Grande.

- AMELANG, J S NASH, M. (Ed.) (1990): *Historia Y Género: Las Mujeres En La Europa Moderna Y Contemporánea*. Valencia, España: Alfóns El Magnánim, pp.23-55.
- ANADÓN, J. (2002) Lenguajes de la historia. Palabra e imagen al servicio de la enseñanza: Documentos escritos, orales e iconográficos. En GONZÁLEZ, I. (dir.): *La Geografía y la Historia, Elementos del Medio*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp.147-175.
- ANADÓN, J. (2006). Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: La reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula. En *Enseñar el Presente*. Iber nº 50, Madrid, España: Graó. pp.32-41.
- ANDERSON, L.W. (ED.), KRATHWOHL, D.R. (ED.), AIRASIAN, P.W., CRUIKSHANK, K.A., MAYER, R.E., PINTRICH, P.R., RATHS, J., y WITTRICK, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman. pp.44-68
- ARANGUREN, R. Y ANTÚNEZ A. (1990). En *Fragmento de la carta de ciudades educadoras. Principios. Declaración de Barcelona*, p.7.
- ARANGUREN, R. y ANTUNEZ A. (2005). Proyecto socioeducativo de ciudad: un escenario para el conocimiento y la formación de valores ciudadanos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 10, Universidad de los Andes, Mérida: Venezuela. pp. 35-48.
- AREA, M. (2005). La escuela y la sociedad de la información. En VV.AA.: *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. Barcelona, España: Octaedro. pp. 13-55.
- AREA, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. En VV. AA.: *Internet y la Investigación Escolar*. España: Díada. pp.5-17.
- ARISTA V. (2011). Como se enseña la historia en la educación básica. En *Enseñanza y Aprendizaje de la historia en la educación básica*. México: Secretaria de Educación Pública. pp 105-142.
- ARÓSTEGUI, J. (2003). *La Historia vivida*. Madrid, España: Alianza. pp. 12-20, 390.
- ARRANZ, L. (1999) La historia y su vocación integradora e interdisciplinar. En *ACTAS del X Simposium de Didácticas de las Ciencias Sociales*. Universidad de la Rioja. Rioja, España.
- AUGUSTOWSKY G., EDELSTEIN O., Y TABAKMAN, S. (2000). *Tras las huellas urbanas: Enseñar historia a partir de la ciudad*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

- AUSUBEL, D., NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1976). *Psicología cognitiva: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BARRON, Á. (1997). *Aprendizaje por descubrimiento: Análisis crítico y reconstrucción*. Salamanca: Amarú.
- BARRUSO, P. (1992) El itinerario como recurso didáctico en la enseñanza media: Una aproximación a la historia y el arte de Guipuzcoa. En *Lurralde: Investigación y espacio*, nº 15, 1992. pp. 27-44.
- BATLLORI, R. (2001). Identidad y conocimiento del medio desde una perspectiva cultural. En ESTEPA, J., FRIERA, F. Y PIÑEIRO, R. (Eds.) *Identidades y Territorios: Un reto para la didáctica de Ciencias Sociales*. Oviedo: KRK. pp.107-116.
- BENADIBA, L. y PLOTINSKY, D. (2001). *Historia oral: Construcción del archivo histórico escolar: Una herramienta para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- BERMEJO, D. (2011). Identidad, globalidad y pluralidad en la condición posmoderna. En BERMEJO, D. (ed.) *La identidad en sociedades plurales*. Barcelona: Anthropos. pp. 15-76.
- BOSQUES DE PUERTO RICO: BOSQUE NACIONAL DE EL YUNQUE. (2009). En *Hojas de nuestro ambiente*. San Juan, Puerto Rico: Departamento de Recursos Naturales.
- BOYD, C. (2000). *Historia patria: Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor, S. A.
- BRAILOVSKY, A. E. (2008) *Historia ecológica de Iberoamérica II: De la independencia a la globalización*. Buenos Aires, Argentina: Capital Intelectual - Le Monde Diplomatique. pp 1-7.
- BRUNER, J. S. (1963). *El proceso de la educación*. México: UTEHA.
- BRUNER, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- BRUNER, J. S. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza.
- BUESO. (1950). Fábrica flores. *Archivo fotográfico. Fondo: Departamento de Instrucción Pública*. Archivo General de Puerto Rico – Instituto de Cultura Puertorriqueña. San Juan, Puerto Rico.
- BURKE, P. (ed.). (2001). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza.

- CABERO, J. y MERCÈ G. (2005). El soporte digital como integrador de los diferentes medios. En *La formación en Internet*. (pp.19-27). Sevilla: MAD, S. L.
- CABERO, J., MERCÈ G. (2005). Diseño y desarrollo de materiales de formación multimedia. En *La formación en Internet*. (pp.43-66). Sevilla: MAD S.L.
- CADRECHA, M., HERNÁNDEZ J., LUENGO, M., REIBELO, J. y NEIRA, T. (2001). *Enseñar para aprender: Un modelo integrado de Enseñanza-aprendizaje*. Madrid: CCS.
- CALATAYUD, M. (2008). *La escuela del futuro: Hacia nuevos escenarios*. Madrid: CCS.
- CARRERAS, C. (1983). *La Ciudad: Enseñanza del fenómeno urbano*. Madrid: Anaya.
- CARRETERO, M. & LIMÓN, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. En *Infancia y Aprendizaje*. nº 62-63, pp.153-167.
- CHARTIER, R. (1992): *El mundo como representación .Historia Cultural: entre Práctica y Representación*. Barcelona, España: Gedisa, pp. 45-62.
- CASAS, M. (2001). Identidad local/conciencia territorial: Vivir y convivir el en marco local. En ESTEPA, J., FRIEIRA, F., PIÑEIRO, R. (eds.) *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de la Ciencias Sociales*. Oviedo: KRK. pp. 495-504.
- CASTELLS, L. (ed.). (1995). Monográfico. La Historia de la Vida Cotidiana. En *Ayer*, nº19, pp.165-197.
- CENSOS DE PUERTO RICO: MUNICIPIO DE RÍO GRANDE. (1930). Estados Unidos: Federal Census Records.
- CERDÁ, J. (2004). Archivos e historia local. En NICOLÁS, E. y LÓPEZ, J. (coord.). *Miradas a la historia: Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp.203-218). Murcia: Universidad de Murcia.
- COLL, C. (2004). Concepción constructivista de la enseñanza y la educación. En C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI (comps). *Desarrollo psicológico y la educación, II: Psicología de la Educación Escolar* (pp. 147-186). Madrid: Alianza Editorial.
- COLL, C., MARTÍN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ORUBIA, J., SOLÉ, I., y ZABALA, A. (2007). *El constructivismo en el Aula*. Barcelona: Graó.

- COLL Y TOSTE, CAYETANO (1899). *Reseña del estado social, económico e industrial de la Isla de Puerto Rico, al tomar posesión de ella los Estados Unidos*. Academia Puertorriqueña de la Historia: Puerto Rico.
- CONFREY, J. (2006). The evolution of design studies as methodology. En R.K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 135-152). New York, NY: Cambridge University Press.
- DAVIS, N. (1991). Las formas de la Historia Social. En *Historia Social*, n° 10, pp.177-182.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO. (1999). *Reforma Educativa para el Departamento de Educación de Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: Departamento de Educación.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO. (2000). *Estándares de Excelencia. Programa de Estudios Sociales*. San Juan, Puerto Rico: Departamento de Educación.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO. (2003). *Marco Curricular del Programa de Estudios Sociales*. San Juan, Puerto Rico: Instituto Nacional para la Renovación Curricular.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO. (2003). *Proyecto de Renovación Curricular. Fundamentos Teóricos y Metodológicos*. San Juan, Puerto Rico: Instituto Nacional para la Renovación Curricular.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACION DE PUERTO RICO. (2008). *Directrices para la implantación de los ofrecimientos curriculares del Programa de Estudios Sociales en los niveles Elemental y Secundario*. En CARTA CIRCULAR n° 18-2007-2008. San Juan: Puerto Rico.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACION DE PUERTO RICO. (2008). *Política pública sobre la organización escolar y requisitos de graduación en los niveles elementales y secundarios de la comunidad del Departamento de Educación y algunas medidas extraordinarias para detener el deterioro escolar comprobado en las Pruebas Puertorriqueñas de Aprovechamiento Académico, hasta tanto vuelva la escuela pública a su cometido de proveer una educación responsablemente*. En CARTA CIRCULAR n° 27-2008-2009. San Juan, Puerto Rico: Departamento de Educación de Puerto Rico.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO. (2009). *Estándares de Contenido y Expectativas de Grado*. San Juan, Puerto Rico: Programa de Estudios Sociales.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO. (2013-2014). *Plan comprensivo Escolar: Escuela Superior Casiano*. Río Grande, Puerto Rico. pp. 2-3.

- DEPARTAMENTO DE EDUCACION DE PUERTO RICO. (2013). *Política pública para la organización y funcionamiento de las escuelas bajo el programa School Improvement Grant. En CARTA CIRCULAR n° 4-2013-2014*. San Juan, Puerto Rico: Departamento de Educación de Puerto Rico.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACION DE PUERTO RICO. (2013). *Política pública sobre la planificación del proceso de aprendizaje. En CARTA CIRCULAR n° 14-2013-2014*. San Juan, Puerto Rico: Departamento de Educación de Puerto Rico.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACION DE PUERTO RICO. (2013). *Directrices para la implantación de los ofrecimientos curriculares del programa de estudios sociales en los niveles elemental y secundario. En CARTA CIRCULAR n° 3-2013-2014*. San Juan, Puerto Rico: Departamento de Educación de Puerto Rico.
- DÍAZ, F., y HERNÁNDEZ, G. (1999). La motivación escolar y sus efectos en el Aprendizaje: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill. pp. 35-49.
- DÍAZ, F. y HERNÁNDEZ G. (2002). Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill. pp.231-249.
- EMILIO, L., DOVA, V. y HEIDRICH, M. (2010). El aprendizaje basado en proyectos como herramienta de evaluación en 4to año de la carrera Microbiología. *Memorias del programa científico Universidad*. Habana, Cuba: Universitaria.
- EQUIPO DIRECTIVO. (1995). La ciudad: Didáctica del medio urbano. En *IBER*, 3, pp.4-5.
- FELIU, M. y HERNÁNDEZ, X. (2011). 12 ideas claves: Enseñar y aprender historia. Barcelona: GRAÓ
- FERNÁNDEZ, F. y GARCÍA, C. (1998). Repensar la ciudad: Una educación para el medio urbano. En *Educación y Geografía*. AGE. Universidad de Alicante. Grupo Didáctica de la Geografía. España. pp. 339-345.
- FERNÁNDEZ, P. y MELERO M^a A. (1995). La interacción social en contextos educativos. Madrid: Siglo XXI.
- FIGUERAS, B. (2002). En ALDEROQUI, S. y PENCHANSKY, P. (comp) *Ciudad y ciudadanos: Aportes para la enseñanza del mundo urbano* (pp. 1-22). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- FONTANA, J. (1992). *La historia después de la historia*. Barcelona: Crítica.

- GADOTTI, M. (2000). *Historia de las ideas pedagógicas*. México, México: Siglo veintiuno.
- GAITIÁN, C. (2008). La didáctica de las ciencias sociales en el nuevo plan de profesores de enseñanza secundaria. En Ávila, R., Cruz, A. y Díez M. C. (Eds). *Didáctica de las Ciencias Sociales currículo escolar y formación de Profesorado: La didáctica de las Ciencias Sociales y los nuevos planes de estudio* (pp. 101-12). Jaén: MEC.
- GAL, R. (1978). Significado histórico de la educación nueva. En MIALARET, G. *Educación nueva y mundo moderno*. Barcelona: Planeta.
- GALLARDO, P. y CAMACHO, J. (2008.) *Teorías del Aprendizaje y Práctica*. Sevilla: Wanceulen.
- GARCÍA F., (2003). *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA, F., ÁLVAREZ, C., CARMONA, M., CIVANTOS, J., GUERRERO, G., ROMÁN, T., Y VILLANUEVA, A. (1993) Vivir en la Ciudad: Una Didáctica para el Estudio del Medio Urbano. *Investigación en la Escuela*, nº 20, pp. 39-65.
- GARCÍA, A. y JÍMENEZ, J. (2012). La Identidad como principio científico clave para el aprendizaje de la geografía y de la historia. *Revista Didácticas Específicas*, nº5. Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didácticas Específicas.
- GINZBURG, C. (1981): *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*, Barcelona: Muchnik, p. 15.
- GOJMAN, S. (1994) Una reflexión con el pasado. Un compromiso con el futuro. En AISENBERG Y ALDEROQUI (comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales: Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. pp 42-61.
- GONZÁLES, F. M. (1992). Los mapas conceptuales de J.D. Novak como instrumentos para la investigación en didáctica de las ciencias experimentales. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de investigación y Experiencias Didácticas*, Vol. 10 (2), pp. 148-158.
- GONZÁLEZ, F. (1994). Aula de innovación educativa. *Las fuentes documentales: utilización didáctica en la enseñanza de la Historia*. Universidad Complutense. Madrid, España. pp 65-71.
- GONZÁLEZ, F. (2001). El Planteamiento Didáctico de las Ciencias Sociales en la Construcción de las Identidades: exigencia Científica y Compromiso Ético Social. En ESTEPA, J., FRIERA, F., Y PINEIRO, R., (Eds.) *Identidades y Territorios: Un Reto para la Didáctica de Ciencias Sociales*. Oviedo: España: KRK. pp.171-178.
- GONZÁLEZ, I. (2006). Didáctica de las Ciencias Sociales.: Enseñar el Presente. *Presentación de la Monografía: Enseñar el Presente* .España: Graó. pp.5-9.

- GONZÁLEZ, L. (2013). El poder de la Microhistoria en el estudio de la Historia en la sala de clases. En *Aula y Sociedad: Revista del Programa de Estudios Sociales*, n° 5. San Juan: Departamento de Educación de Puerto Rico. pp. 29-42.
- GONZÁLEZ, M. C. (1996). *La enseñanza de la Historia en el nivel Medio: situación, tendencias e innovaciones*. Madrid: Jurídicas y Sociales, S. A.
- GONZÁLEZ, P. (2013). Microhistoria: Otra manera de entender la historia. En *Aula y Sociedad: Revista del Programa de Estudios Sociales*, n° 5. San Juan: Departamento de Educación de Puerto Rico. pp. 65-75.
- GONZÁLEZ, P. (s.f.) “La entrevista como instrumento para hacer historia”. Centro de Investigaciones e Historia Oral de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- GÓMEZ, A. (2000). *La enseñanza de la Historia ayer y hoy*. Sevilla, España: Díada S. L.
- GRANADOS, J. y PAGÈS, J. (2011). Las unidades didácticas de conocimiento del medio social y cultural. En SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (coords). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria* (pp. 145-159). Madrid: Síntesis.
- GREGORIO, P. (2003). La Historia Local: Una estrategia de investigación y enseñanza. Docencia e investigación. *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, núm. 13, pp. 73-88.
- HERNÁNDEZ, E. (1995). *Los caminos de la historia. Cuestiones de historiografía y método*. Madrid: Síntesis.
- HERNÁNDEZ, E. (2004). *Tendencias historiográficas actuales: Escribir historia hoy*. Madrid: Akal, S. A.
- HERNÁNDEZ, X. (2007). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona, España: Graó.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. y HOLUBEC, E. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- LADRÓN. (s.f.). Cestería. *Archivo fotográfico. Fondo: Departamento de Instrucción Pública*. Archivo General de Puerto Rico – Instituto de Cultura Puertorriqueña. San Juan, Puerto Rico.
- LALIENA, L. y SÁNCHEZ, T. (1992). *Propuesta de Secuencia: Conocimiento del medio*. Madrid: Escuela Española S. A.
- LATORRE, A. (2008). “Conocer y cambiar la práctica educativa”. Barcelona: Graó.

- LE GOFF, y NORA, P. (dir) (1978): *Hacer la Historia*. Barcelona, Laia, 3 vols, Nuevos problemas I, Nuevos Enfoques II, Nuevos temas III, I vol, pp. 7-12.
- LEVI, G. (1991). Sobre Microhistoria. En BURKE, P (ed.): *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza, pp. 119-143.
- LICERAS Á. (2003). *Observar e interpretar el paisaje: Estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LIMA, L. (2011) Evaluación del aprendizaje y de la enseñanza. En *Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: Secretaria de Educación Pública. pp.142-154.
- LLOBET, C. (2011). Enseñar y aprender historia del arte en educación primaria. En SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (coords.) *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. España: Síntesis. pp. 269-294.
- LOBO, G. (2011). La historia local en el proceso interdisciplinar del básico curricular historia y geografía de Venezuela en el programa nacional de formación de educadores. (Tesis doctoral inédita). Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Habana, Cuba.
- LUC, J. (1986). *La Enseñanza de la Historia A través del Medio*. Madrid, España: CINCEL.
- MADRE EJEMPLAR EN RÍO GRANDE. (11 de abril de 1959). *Periódico El Mundo*. San Juan, Puerto Rico, p.10.
- MARRÓN GAITE, M^a J. (2007). *Enseñar Geografía en la era de la Globalización. Un reto desde la metodología activa*. Facultad de Educación: Centro de Formación del Profesorado. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- MARRÓN GAITE, M^a J. (2001): “Geografía y literatura. Un Itinerario didáctico para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía a partir del Lazarillo de Tormes”. En Marrón Gaite, M^a J.(Edit.): *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles, Associação de Profesores de Geografia de Portugal y Departamento de Didáctica de Ciencias Sociales de la Universidad Complutense de Madrid, España. pp. 307-334.
- MARTÍNEZ H. Y GUERRERO G. (2007). *Introducción a las Ciencias Sociales*. Madrid: Thomson. pp.3-103.
- MARTÍNEZ SHAW, C. (1984). “Conversa amb Emmanuel Le Roy Ladurie. Història agrària, demografia, clima i cultura popular”, en *L’Avenç*, (77), p. 79.
- MEMORIA SUPLEMENTARIA AL MAPA DE MUNICIPIOS Y BARRIOS: RÍO GRANDE, n^o 73. Junta de Planificación: Puerto Rico.

- MÉNDEZ, R., GUTIÉRREZ J. y GUERRA A. (2007). Ciencias Sociales: Geografía. Madrid: Editores SM. pp. 128-136.
- MILTRE, E. (1977). *Historia y pensamiento histórico*. Madrid, España: Cátedra.
- MIRALLES, P. (2011). La historia y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En PRATS, J. *Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: Editorial Secretaria de Educación Pública. pp.126-141.
- MIRALLES, P. y RIVERO, P. (2012). Investigación e innovación en educación infantil y Educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 40 (15,1), 81-90.
- MIRÓ, M. (1984). *Río Grande: notas para su historia*. San Juan, Puerto Rico: Oficina Estatal de Preservación Histórica.
- MOLINA, M., CASTRO, E. MOLINA, J. y CASTRO E. (2011). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *En Enseñanza de las Ciencias*, nº 29 (1), pp. 75-88.
- MORALES, P. y LANDA, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, Vol. 13, pp.145-156.
- MORANT, I. (1995). El sexo en la historia. En *ayer*, nº 17, pp. 29-66.
- MORENO, A. (1995). Enseñar investigando: Modelo de proyectos de investigación. En MORENO JIMÉNEZ A. Y MARRÓN GAITE, M^a J. *Enseñar Geografía de la Teoría a la Práctica*. Madrid: Síntesis. pp.121-138.
- MORUNO, P., SÁNCHEZ, M. Y ZARIQUIEY, F. (2011). La cultura de la cooperación: El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. En Juan Carlos Torrego Seijo (coord.) *Alumnos con Altas Capacidades y Aprendizaje Cooperativo: Un Modelo de Respuesta Educativa*. Madrid: Fundación SM. pp.167-197.
- NASH, M. (2002). Los nuevos sujetos históricos: perspectivas de fin de siglo. Género, identidades y nuevos sujetos históricos. En ROMEO, M C y SAZ, I. (eds.): *El siglo XX. Historiografía e historia*. Valencia, Universitat de Valencia, p. 86.
- NAVAS, J. (1998). Conceptos y teorías del aprendizaje. San Juan, Puerto Rico: Puertorriqueñas.
- NELSON, A. (2003). *Técnicas de Diseño Curricular*. Limusa, S.A.: México 2003. pp. 1-25
- NORAMBUENA, P. y MANCILLA, V. (2005). La identidad cultural como fuente de aprendizaje significativo. En *Geoenseñanza*. Vol.10 (2). Julio - diciembre. p. 219-234.

- NOVACK, J. D. (1987). Constructivismo humano: Un consenso emergente. Investigación y experiencias didácticas. En *Enseñanza de las Ciencias*, 1988, 6 (3), pp.213-223.
- ORENGO, J. (2005). Guía Práctica para la elaboración de ejercicios de medición, “assessment” y evaluación. *Principios Generales para la Construcción de Pruebas Objetivas*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas. p.11.
- ORTIZ, A. (2004). *Diseño y evaluación curricular*. San Juan, Puerto Rico: Edil.
- PAGÈS, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum y la formación del profesorado. *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, año 5, nº 13, pp. 38-51.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2011). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. En *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis. pp.23- 39.
- PALACIOS, J. (1978). *La Cuestión Escolar: Críticas y Alternativas*. Barcelona, España: Laia.
- PEDAGOGÍA y PSICOLOGÍA. (2003). En *Enciclopedia de Psicopedagogía*. Barcelona: Océano/Centrum. pp. 24, 270, 283- 284.
- PENCHANSKY, P. (2002). Guía de viaje para este libro. En ALDEROQUI, S. Y PENCHANSKY, P. (comp) *Ciudad y Ciudadanos. Aportes para la Enseñanza del Mundo Urbano*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. pp23-32.
- PIERRE, V. (1980). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica, pp. 43-44.
- PIMIENTA, J. (2005). Metodología constructivista: Guía para la planeación docente. México: Pearson Educación.
- PONCE, O. (2006). *Redacción de Informes de Investigación*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones puertorriqueñas.
- PONCE, O. (2011). *Investigación de métodos mixtos en educación: Filosofía y metodología*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones puertorriqueñas.
- PRATS, J. (1996). El estudio de la historia local como opción didáctica ¿Destruir o explicar la historia? En *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº (8). Barcelona, España. pp 71-83.
- PRATS, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una Didáctica Renovadora*. 1a. ed. Junta de Extremadura: Mérida, España
- PRATS, J. (2011). *Geografía e Historia: Investigación, Innovación y Buenas prácticas*. nº 8 Vol. III. Barcelona: Graó.

- PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE COGNITIVO. (2001). En *Enciclopedia práctica del docente* (pp.267-301). Madrid: Cultural, S. A.
- QUIROZ, C., MERINO, C. y STRONGILÓ, P. (2006). Investigación para la diversidad. En C. QUIROZ (Ed.), *Liderazgo facilitador e investigación para la diversidad: Aproximaciones conceptuales, métodos y casos prácticos*. UK: Empower Training and Development.
- RAMOS, E. (1997). *Estampas riograndeñas*. Río Grande, Puerto Rico: Autor
- REINA FIESTAS PATRONALES DE RÍO GRANDE. (30 de julio de 1963). *Periódico El Mundo*. San Juan, Puerto Rico. p.8.
- RÍO GRANDE ESTADÍSTICAS POBLACIONALES. (1899- 1950). *Censo de los Estados Unidos: Población de Puerto Rico*. Wash., Go'vt. print off,. Puerto Rico: Reconstruction Administration.
- RÍO GRANDE DE FIESTA. (16 de julio de 1962). *Periódico El Mundo*. San Juan, Puerto Rico. p.7.
- RÍO GRANDE CON MAYOR CRECIMIENTO, JUANA DIAZ CON EL MENOR. (24 de diciembre de 1984). En *Revista El Mundo*. San Juan, Puerto Rico. p. 3.
- RIVIÈRE, A. (2000) Envejecimiento del presente y dramatización del pasado: Una aproximación a la síntesis históricas de las Comunidades Autónomas españolas (1975-1995). En *Gestión de la Memoria* (161- 219). Barcelona: Crítica.
- RIVIÈRE, A. (2013). Historia e identidad: análisis del concepto de “pueblo” en los libros de texto de cuarto de la ESO. En PRATS, J., BARCA, I. y FACAL, R. (Coords.) *Historia e Identidades Culturales* (pp.329-339).ACTAS: Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito iberoamericano & Congreso Internacional Das XII Jornadas de Educación Histórica: Barcelona.
- RODRÍGUEZ, E. y CORTES, M. (2010). Evaluación de la estrategia pedagógica aprendizaje basado en proyecto: Percepción de los estudiantes. En *Avaliação, Capinas; Sorocaba, SP*, Vol. 15, nº (1), p. 143-158.
- RODRIGO, P. Y RODRIGO, A. (2000). Referencias a los contenidos de la educación Secundaria Obligatoria. *El Espacio Urbano*. Madrid: Síntesis. pp. 9-42.
- ROMÁN, M., DÍEZ, E. (2001). *Diseños Curriculares de aula: Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*. Buenos Aires : Novedades Educativas.
- ROSSKAM, E. (1945). Caña. *Archivo fotográfico. Fondo: Departamento de Instrucción Pública*. Archivo General de Puerto Rico – Instituto de Cultura Puertorriqueña. San Juan, Puerto Rico.

- RUIZ, D. (2012). *La influencia del trabajo cooperativo en el aprendizaje del área de economía en enseñanza secundaria*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- SÁNCHEZ, A. (1996). El trabajo de campo y las excursiones. En ANTONIO MORENO Y M^a JESÚS MARRÓN (Eds.). *Enseñar Geografía: De la Teoría a la Práctica* Madrid: Síntesis. pp.159-183.
- SÁNCHEZ, L. (1947). Abocada a cierre la industria de flores en Río Grande. *Periódico El Mundo*. San Juan, Puerto Rico. p10.
- SANTACANA J. Y PRATS, J. (2011). La historia oral y los documentos fotográficos y audiovisuales. En PRATS, J. (coord.). *Geografía e Historia: Investigación, innovación y buenas prácticas*. n° 8 Vol. III. Barcelona: Graó. pp. 69-94.
- SANTIAGO, S. (1948). Ganado. *Archivo fotográfico. Fondo: Departamento de Instrucción Pública*. Archivo General de Puerto Rico – Instituto de Cultura Puertorriqueña. San Juan, Puerto Rico.
- SANTIAGO, S. (1948). Cooperativa clases: mujeres. *Archivo fotográfico. Fondo: Departamento de Instrucción Pública*. Archivo General de Puerto Rico – Instituto de Cultura Puertorriqueña. San Juan, Puerto Rico.
- SANTIAGO, S. (1948). Cooperativa clases. *Archivo fotográfico. Fondo: Departamento de Instrucción Pública*. Archivo General de Puerto Rico – Instituto de Cultura Puertorriqueña. San Juan, Puerto Rico.
- SANTIAGO, S. (1948). Cooperativas. *Archivo fotográfico. Fondo: Departamento de Instrucción Pública*. Archivo General de Puerto Rico – Instituto de Cultura Puertorriqueña. San Juan, Puerto Rico.
- SCARANO, F. (2008). La economía del Puerto Rico americano 1900-1968. *En Puerto Rico: Una historia contemporánea*. Colombia: McGraw-Hill Interamericana. pp. 36-234.
- SCOTT, J (1990): El género una categoría útil para el análisis histórico. EN AMELANG JS Y NASH, (ed): *Historia y Género: Las Mujeres en la Europa Contemporánea*, p. 43.
- SITTON T., MEHAFFY G., Y DAVIS JR. (1993). *Historia oral: Una guía para profesores (y otras personas)*. México: Fondo de Cultura económica.
- SOBEJANO, J. M. (2000). *Didáctica de la historia: Ideas, elementos, para ayudar al profesor*. Madrid: Universidad Nacional de la Educación a Distancia. pp. 49-123.
- SOBEJANO, M. J., y TORRES, P. A. (2009) *Enseñanza de la Historia en secundaria: Historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.

- SOLÉ, I. (2007). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En COLL, C., MARTÍN, E., MARTURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOÍ, I. y ZABALA, A. *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona: Graó. pp.25-45.
- SOLÉ, I. y COLL, C. (2007). Los profesores y la concepción constructivista. En COLL, C., MARTÍN, E., MARTURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOÍ, I. y ZABALA, A. *El Constructivismo en el Aula* Barcelona: Graó. pp.7-23.
- STELLA, T. (1989). Río Grande con el mayor crecimiento; Juana Díaz con el menor. *Periódico El Mundo: Revista trimestral de la semana*, p.3.
- SUEIRO, S. (1996). Modos y modas en la historiografía actual. ALTED, A (Coord.) y otros. *Entre el Pasado y el Presente. Historia y Memoria*. Madrid: UNED. p. 26.
- SVARZMAN, J. (2009). *Beber en las fuentes: La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*. Madrid, España: CEP S.L.
- TERRITORIO DE RÍO GRANDE. (1930). Unidad de Expansión Urbana. Hato Rey, Puerto Rico: Junta de planificación.
- TOPOLSKY, J. (1992). *Metodología de la historia*. Madrid: Catedra. pp. 40-62.
- TRIBÓ, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente: Los archivos y las Fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. I.C.E. Universidad de Barcelona: Horsori.
- ÚBEDA y DELGADO, M. (1878). *Isla de Puerto Rico: Estudio geográfico y estadístico*. San Juan, Puerto Rico: Tipografía del Boletín Mercantil. pp. 281-282.
- VILLAR, G. (1948). Nueva imagen de la Virgen Del Carmen instalada en parroquia de Río Grande. *Periódico El Mundo*. San Juan, Puerto Rico. p. 7.
- VIRGEN DEL CARMEN. (8 de agosto de 1948). *Periódico El Mundo*. San Juan, Puerto Rico. p 7
- VIRTA, A. (2008). La formación del profesorado de historia en Finlandia. En Ávila R. M, Cruz A. y Díez, M. C. (Eds.) *Didáctica de las Ciencias Sociales Currículo Escolar y Formación de Profesorado: La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 37-61).Jaén: MEC.
- VIVIENDA. (1948). *Archivo fotográfico. Fondo: Departamento de Instrucción Pública*. Archivo General de Puerto Rico – Instituto de Cultura Puertorriqueña. San Juan, Puerto Rico.
- WILSON, F. (2008). Hacia un modelo de formación con tecnologías de la información y la comunicación en el currículo universitario colombiano. *Revista Entramado*, Vol. 4, n°. (1), pp.98-115.

ZABALA, A. (2007). Los enfoques didácticos. En COLL, C., MARTÍN, E., MARTURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOÍ, I. y ZABALA, A. *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona: Graó .pp.125-161.

ZARATE, A. (1995). La geografía de las representaciones mentales, otra forma de analizar el espacio y un nuevo modo de enseñar. *En Estrategias para un aprendizaje significativo de la Geografía en la ESO*. Madrid: UNET. pp. 19-49.

WEBGRAFÍA

- ALDEROQUI, S. (2003). La ciudad un territorio que educa. *CADERNO CRH, Salvador*, núm. 38, p. 153-176. Recuperado de http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/la_ciudad_un_territorio_que_educa.pdf
- ALONSO, M. Y SAGOL, C. (2013). *Enseñanza de la historia y Tic: Hacia una enseñanza aumentada de la historia en aulas conectadas*. Recuperado de <http://redesoei.ning.com/video/ense-anza-de-la-historia-y-tic-mar-a-ernestina-alonso-y-cecilia>
- ANDERSON, L. W., & KRATHWOHL (Eds.) (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. En PIAAE- UPRB, Documento D. (2010). *Características del Aprendizaje Profundo y Ambientes que lo Promueven*. Recuperado de <http://www.uprb.edu/es/academico/oaee/documentos/DocumentoD.pdf>
- AUTORES VARIOS (1988). Piaget en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, (63), Recuperado de http://www.cimeac.com/pdf/piaget_en_el_aula.pdf
- BARROS, C. (2001). "La Escuela de los Annales y la historia que viene", *La historia que se fue, Suplemento cultural del Diario de Sevilla*, (99). Recuperado de http://www.hdebate.com/cbarros/spanish/articulos/historiografia_inmediata/escueladeannales.htm
- BARROS, C. (2007). "Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia". En *Histodidáctica: Enseñanza de la Historia y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.ub.edu.es/histodidactica/>
- BELLIDO, C. (2012) *Redacción de planes y objetivos instruccionales para Estudios Sociales e Historia*. Recuperado de <http://Educon.uprm.edu/talleres/Redacciondeplanes.ppt>
- CARNAVAL DE RÍO GRANDE. (2010). *Fotografías*. Recuperado de <http://www.puertoricodaytrips.com/rio-grande-carnival/>
- CENSO POBLACIONAL DE RIO GRANDE. (2010). Recuperado de http://factfinder2.census.gov/faces/nav/jsf/pages/community_facts.xhtml
- CLASIFICACIÓN DE LOS PAISAJES. (s. f). Recuperado de http://agrega.educa.madrid.org/repositorio/08112010/3a/es-ma_2010110811_9163458/8.03%20terminada/oa03/index.html

- COMPENDIO DE PROCEDIMIENTOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA. (2007). Recuperado de <http://historia1imagen.files.wordpress.com/2007/10/compendio-procedimientos-aprendizaje-de-historia.pdf>
- CONSTITUCIÓN DEL ESTADO LIBRE ASOCIADO DE PUERTO RICO (1952) Recuperado en <http://www.lexjuris.com/lexprcont.htm>
- DE JESUS, O. (2011). Fotografía. Recuperado de <http://www.primerahora.com/deportes/otros/nota/falleceovidiodedjesusdestacadoatl-etadelosanos50y60-563409/>
- DE LA TORRE, J. (2010). La enseñanza de la historia y las nuevas tecnologías. Recuperado de http://www.educahistoria.com/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=187:la-ensenanza-de-la-historia-y-las-nuevas-tecnologias&catid=44:articulos&Itemid=197#
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO. (2008). *Nuevo enfoque y Proceso Administrativo*. Recuperado de <http://www.de.gobierno.pr/nuevo-enfoque-y-proceso-administrativo>
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO. (s.f.) *Programa de Reforma Integral "Schoolwide"*. Recuperado de <http://www.de.gobierno.pr/programa-de-reforma-integral-schoolwide>
- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA. (s. f.) CUESTIONARIOS: MATERIALES PARA ALUMNOS. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/8149/1/Cuantitativo_el%20cuestinario.pdf
- DON CASIANO CEPEDA (s.f.) *Fotografía*. Recuperado de <http://www.puertoricodaytrips.com/rio-grande-carnival/>
- ELEVACIONES: CUADRÁNGULOS TOPOGRÁFICOS, US GEOLOGICAL SURVEY. LÍMITES MUNICIPALES: JUNTA DE PLANIFICACIÓN. (2009). Recuperado de http://gis.otg.gobierno.pr/PDF_Maps/Relieve_Pendientes.pdf
- GALEANA, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. Recuperado de ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf
- GARCÍA, A. y JIMÉNEZ, J. (2012). La identidad como principio científico clave para el aprendizaje de la Geografía y la Historia. En *Revista Didáctica Específicas*, nº5. Recuperado de www.didacticasespecificas.com/files/download/5/articulos/42.pdf
- GILAR, M. (2009). Las ideas de Bruner: De la “revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. En *EDUCERE*. Ideas y personajes. Año 13, nº 44. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v13n44/art28.pdf>

- HAMELINE, D. (1999): "Edouard Claparede (1873-1940)". *Perspectiva: revista trimestral de educación comparada*, Vol. XXIII, n° 3-4.
<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/claparedes.PDF>
- HERNÁNDEZ, A., CANTÍN, S., LÓPEZ, N. y RODRÍGUEZ, M. (2013). *Estudios de encuestas. Métodos de investigación*. Recuperado de
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/ENCUESTA_Trabajo.pdf
- HERNÁNDEZ, B., MORENO J., Y LEÓN G. (2009). III Jornadas de Orientación para Profesores y Orientadores. *Aprendizaje basado en problemas y proyectos*. Recuperado de
http://www.upct.es/seeu/_coie/divulgacion/historico_jornadas.php#profesores3
- HERNÁNDEZ, P.H. J. (s.f.) Imagen. Recuperado
http://www.hatillotradicional.org/revista/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=71de
- HERNÁNDEZ, R. (1929). *Lamento Borincano*. Recuperado de
<http://www.cancioneros.com/nc/937/0/lamento-borincano-rafael-hernandez>
- HIMNO RIO GRANDE. (s.f.). Recuperado de <http://riogrande.pr/historia.php>
- LAMONEDA, M. (1998) ¿Cómo enseñamos Historia en el nivel medio y Superior? *En Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 3. n° 5(pp. 101-112)
Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14000506.pdf>
- LATORRE, M. (s.f.). *Implementación del Paradigma Socio cognitivo- humanista (modelo T) en colegios del Perú*. Recuperado de
http://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=teoria+cognitiva+-+humanista&ie=UTF-8&oe=UTF-8#hl=en&client=safari&rls=en&sa=X&ei=4aqWT6bID87ptgeAteyKDw&ved=0CBoQvwUoAQ&q=teoria+cognitiva+-+humanista&spell=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.,cf.osb&fp=498a38a82944d8ba
- LEY ORGÁNICA DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO. (1999). *Ley 149*. Recuperado de
<http://www.lexjuris.com/LEXMATE/educacion/lexeducacion%201999.htm>
- LOCALIZACIÓN DE RÍO GRANDE EN PUERTO RICO. Recuperado de
[http://es.wikipedia.org/wiki/R%C3%ADo_Grande_\(Puerto_Rico\)#mediaviewer/Archivo:Map_of_Puerto_Rico_highlighting_R%C3%ADo_Grande.svg](http://es.wikipedia.org/wiki/R%C3%ADo_Grande_(Puerto_Rico)#mediaviewer/Archivo:Map_of_Puerto_Rico_highlighting_R%C3%ADo_Grande.svg)
- LOS BOQUES DE PUERTO RICO. (s.f.). Recuperado de
<http://academic.uprm.edu/gonzalezc/HTMLobj-182/bosquesdepuertorico.pdf>
- MANUAL DE HISTORIA LOCAL. (2006) Recuperado de
<http://www.misioncultura.gob.ve/descarga/manuales/desc03.pdf>

- MAPA DE PUERTO RICO. Localización de Río Grande. Recuperado de www.luventicus.org/mapas/puertorico/riogrande.html
- MOLANO, O. (2007). Identidad Cultural un concepto que Evolucionan. Revista electrónica *Opera*, N° (7) Recuperado de <http://foros.uexternado.edu.co/ecoinstitucional/index.php/opera/article/viewFile/1187/1126>
- MOLINA M., CASTRO E. y CASTRO E. (2006). *Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza*. Recuperado de <http://cumbia.ath.cx:591/pna/Archivos/MolinaM06-2815.PDF>
- NARVAEZ, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. En *Educere*, vol.10, n° 35. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400008&lng=es&nrm=iso. ISSN 1316-4910.
- PADRINO, F. (2010). *Teoría del socio-constructivismo*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/draferenyypadrino/prueba>
- PAISAJE DE TENERIFE: RECURSOS DIDÁCTICOS. (s.f.). Recuperado de <http://www.paisajetenerife.es/>
- POBLACIÓN TOTAL POR MUNICIPIOS Y BARRIOS, CENSOS 1950-2000. (s.f.). Negociado del censo federal, censos de población de Puerto Rico, y junta de planificación, programa de planificación económica y social, oficina del censo. Recuperado de http://www2.pr.gov/agencias/censo/Historica/Documents/Poblacion/Poblaci%C3%B3n%20Total%20por%20Municipio%20y%20Barrios_Censos%201950%20al%202000%20.xls
- PORTAL DE DATOS GEOGRÁFICOS GUBERNAMENTALES (s.f.) Recuperado de <http://www2.pr.gov/agencias/gis/Pages/default.aspx>
- QUIROZ, C., MERINO, C. y STRONGUILÓ, P. (s.f.). Investigación para la diversidad. Capítulo III. Recuperado de <http://www.freewebs.com/cesarmerino/Store%20of%20pub/Cap-III-Investigacion.pdf>
- RED HIDROGRÁFICA US GEOLOGICAL SURVEY. (s.f.). Departamento de Recursos Naturales y Ambientales de Puerto Rico. Recuperado de http://gis.otg.gobierno.pr/PDF_Maps/Rios_principales.pdf

- REIBELO, J. (1998). *Aprendizaje para la Enseñanza por Descubrimiento*. En *Aula Abierta*, nº 117. Recuperado de https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:qIVo-ULRjYcJ:dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo%3D45424+Reibelo+martin+1998&hl=en&pid=bl&srcid=ADGEESiaXK80coSx8e69X4MOebphWHwj8yngbBFgHx3QOVV7ajLFEMTt1XokOKUmBdn6XZCWTYXGDibDHV1tslsjlLuVz5xfkZQ8oMwN4Exr6DtYPuOJ1oldNL7P78OjxPXP6QIcJVC2&sig=AHIEtbRTG4OPEmJM4nGoP_gSW6LA4QxOTg&pli=1
- SÁNCHEZ, F. (2009). *Tendencias historiográficas actuales*. Recuperado de <http://www.culturahistorica.es>
- SASTRE, G. (1994) *La investigación psicopedagógica*, nº 63, pp.75-82. Facultad de Psicología Universitat de Barcelona
<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61241/88931>
- TONDA, E. (2009): Potencial Educativo de los itinerarios didácticos en los centros históricos. El ejemplo de Alicante. En *IV Congreso Ibérico de la didáctica de la Geografía*. Recuperado de http://age.ieg.csic.es/didactica/docs/E_Tonda_Univ_Alicante
- U.S. CENSUS BUREAU, AMERICAN FACT FINDER. (2010). *Encuesta sobre la comunidad de Río Grande, Puerto Rico, 2007-2011—Estimados de 5 años*. Recuperado de <http://factfinder2.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?src=bkmk>
- UTECHT, J. (2003). *Problem-Based Learning in the Student Centered Classroom*. Recuperado de <http://www.jeffutecht.com/docs/PBL.pdf>
- VALLEJO, C. (2012). *Aprendizajes por proyectos y TIC*. Recuperado de Recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/software/software-general/1057-aprendizaje-por-proyectos-y-tic?format=pdf
- WEBB, N., & BRAVO, M. (2007). Matrix of learning with deep understanding in mathematics (*DOK*). En PIAAE – UPRB, Documento D. (2010). En *Características del Aprendizaje Profundo y Ambientes que lo Promueven*. Recuperado de <http://www.uprb.edu/es/academico/oaee/documentos/DocumentoD.pdf>